



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

TALITA SANTOS MENEZES

**INFLUÊNCIAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL CIENTÍFICA NA
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

São Cristóvão/SE
2015

TALITA SANTOS MENEZES

**INFLUÊNCIAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL CIENTÍFICA NA
FORMAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras – *Área de Concentração:* Estudos Linguísticos. *Linha de Pesquisa:* Estudos da Linguagem e ensino.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geralda de Oliveira Santos Lima

São Cristóvão/SE
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

M543i Menezes, Talita Santos
Influências da produção textual científica na formação de
estudantes universitários / Talita Santos Menezes ; orientadora
Geralda de Oliveira Santos Lima. – São Cristóvão, 2015.
87 f.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal
de Sergipe, 2015.

1. Redação acadêmica. 2. Crítica textual. 3. Ensino superior. I.
Lima, Geralda de Oliveira Santos, orient. II. Título.

CDU 808.1

TERMO DE APROVAÇÃO

TALITA SANTOS MENEZES

INFLUÊNCIAS DA PRODUÇÃO TEXTUAL CIENTÍFICA NA FORMAÇÃO DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), da Universidade Federal de Sergipe, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Geralda de Oliveira Santos Lima

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Geralda de Oliveira Santos Lima (Presidente)
Doutora em Linguística, Universidade Estadual de Campinas
Universidade Federal de Sergipe

Prof.^a Dr.^a Lúcia de Fátima Santos
Doutora em Linguística, Universidade Federal de Alagoas
Universidade Federal de Alagoas

Prof.^a Dr.^a Leilane Ramos da Silva
Doutora em Letras, Universidade Federal da Paraíba
Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão, 27 de fevereiro de 2015

A Deus, porque Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por me conceder graça, sabedoria e força ao longo desses dois anos de estudo. A glória e a honra dessa vitória pertencem a Ele, porque sem Ele nada disso seria possível.

Agradeço também a minha mãe Augusta, meus irmãos Paulo e Roberto, aos irmãos e pastores da Igreja Batista Betel e aos demais familiares que compreenderam minhas falhas, apoiaram minhas escolhas e me amaram em todas as circunstâncias.

À professora Denise Cardoso, sou grata por me receber de braços abertos na instituição, por me instruir no universo do mestrado acadêmico e por marcar minha vida como um modelo de profissional a ser seguido.

Agradeço à professora Geralda Lima pela gentileza com que me aceitou como sua orientanda e por sua significativa contribuição para a melhoria do trabalho e aperfeiçoamento do meu caráter enquanto pessoa, pesquisadora e profissional.

À banca examinadora – em especial às professoras Leilane Silva e Lúcia de Fátima – expresso minha gratidão pelas pertinentes considerações que enriqueceram consideravelmente nossa pesquisa.

Agradeço aos professores pelas significativas contribuições que deram a minha formação acadêmica. Em especial, sou grata à Sabrina Leme que, através de suas palavras e sua fé, fez brotar em meu coração a certeza de que sempre é possível ir além; e à professora Eliana Romão que, com seu exemplo, provou que o conhecimento é fascinante e encantatório.

Sou grata aos amigos; àqueles que ouviram falar do meu sonho, àqueles que sonharam junto comigo e aos que me ajudaram a realizá-lo. Amigos de infância, amigos de turma e amigos do coração. O incentivo e o carinho de vocês me deram forças, pois, ao longo da caminhada, eu sabia e sentia que não estava só. Era “eu e o outro”; éramos NÓS o tempo todo.

Não há como estar na universidade e não
produzir, porque é impossível estar em qualquer
lugar sem estar construindo esse lugar.

Paula Maria Bedran

RESUMO

Um dos objetivos dos cursos de graduação é estimular nos acadêmicos a formação de um espírito crítico. Nesse sentido, as atividades realizadas no decorrer do curso cooperam, de algum modo, para o alcance dessa finalidade, e a produção textual faz parte do conjunto dessas tarefas. Nesse contexto, a produção textual científica adquire finalidades que vão além de sua função didático-avaliativa, passando a contribuir para a formação do estudante. Firmado nessa perspectiva, o objetivo deste estudo é analisar de que forma a produção textual científica pode aperfeiçoar o modo de o graduando posicionar-se criticamente. O referencial teórico que embasa as discussões ampara-se, fundamentalmente, em concepções defendidas por Koch (2006; 2012), Silva (2012), Hühne (2001), Chauí (2001), Garcia (2001), dentre outros. O *corpus* de análise foi constituído por um conjunto de 106 textos produzidos por graduandos e 20 entrevistas gravadas com professores e estudantes universitários. A partir da análise dos dados, foi possível verificar como a recorrência da produção textual científica influencia no modo como o graduando posiciona-se criticamente diante de determinadas questões, sendo que esse posicionamento se revela através da argumentação exposta na materialidade textual.

Palavras-chave: Produção textual científica. Posicionamento crítico. Cursos de graduação.

ABSTRACT

One of the aims of undergraduate courses is to stimulate undergraduate students to get a critical spirit. So, the activities which were done during the course cooperate, anyhow, to reach this aim and the textual production makes part of this group of tasks. According to this, the scientific textual production acquires goals which go beyond their didactic evaluative function, contributing to the student's knowledge development. Based on this perspective, the aim of this study is to analyze how the scientific textual production can develop, critically, the way the undergraduate students think. The theoretical reference which supported the arguments was based, fundamentally, on conceptions held by Koch (2006;2012), Silva (2012), Hühne (2001), Chauí (2001), Garcia (2001), among others. The corpus analysed was made of a group of 106 texts produced by undergraduate students and 20 recorded interviews with professors and university students. From the analysis of data, it was possible to verify how the scientific textual production influences the undergraduate students' critical positioning in some issues, wherein this positioning is revealed by the argumentation found in the textual materiality.

Keywords: Scientific textual production. Critical positioning. Undergraduate courses.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Ordem de produção textual acadêmica	25
QUADRO 2 – Mudança de conhecimento	29
QUADRO 3 – Distribuição dos gêneros por preferência de leitura	50
QUADRO 4 – Distribuição dos gêneros por produção escrita	52

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição dos informantes por curso.....	44
GRÁFICO 2 – Distribuição dos informantes dos cursos de língua estrangeira.....	45
GRÁFICO 3 – Distribuição dos informantes por sexo.....	45
GRÁFICO 4 – Distribuição dos informantes por estado civil.....	46
GRÁFICO 5 – Distribuição dos informantes por idade.....	46
GRÁFICO 6 – Distribuição dos informantes por vínculo empregatício.....	47
GRÁFICO 7 – Distribuição de informantes por instituição de ensino da Educação Básica.....	48
GRÁFICO 8 – Distribuição dos informantes por ano de conclusão do ensino médio.....	48
GRÁFICO 9 – Distribuição dos informantes por atividade de leitura.....	49
GRÁFICO 10 – Distribuição dos informantes por atividade de produção textual.....	51
GRÁFICO 11 – Distribuição dos informantes por contexto de produção textual.....	52
GRÁFICO 12 – Distribuição dos informantes por publicação realizada.....	53

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: concepções teóricas	16
2.1 Texto e produção textual: algumas considerações	16
2.1.1 Estudo do texto na concepção de base sociocognitiva-interacional.....	17
2.1.2 Produção textual como uma atividade sociointeracional	19
2.2 Algumas características do texto acadêmico	22
2.3 O posicionamento crítico característico da produção textual acadêmica	30
2.3.1 Expectativas e contribuições institucionais para a formação crítica do estudante universitário.....	33
3 UMA ABORDAGEM SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A FORMAÇÃO DISCENTE	39
3.1 Metodologia da análise	39
3.2 O perfil dos informantes	44
3.3 Análise e interpretação dos dados: (re)conhecendo e (re)construindo algumas concepções	54
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	84
APÊNDICE B – Proposta de redação	85
APÊNDICE C – Ficha social do informante	86

1 INTRODUÇÃO

São inúmeras as discussões feitas em torno da universidade e de seu papel diante da sociedade. Há autores (PANIZZI, 2003; SOUSA FILHO, 2006; TRINDADE, 2003) que defendem a autonomia dessa instituição com o argumento de que ela não precisa moldar-se aos padrões impostos por setores de ordem política, econômica ou até mesmo social. Em contrapartida, há os que a enxergam como instituição de formação profissional (LITTO, 2003; MONTEIRO NETO, 2003) e que, por esse motivo, precisa adaptar-se às exigências e às expectativas do mercado de trabalho. O fato é que, mesmo a universidade tendo a sociedade como sua referência valorativa, seria difícil satisfazer a ambas as expectativas. No entanto, seja para formação intelectual, seja para formação profissional, o que se percebe nos documentos de apresentação dos cursos de graduação é que a universidade objetiva uma formação de qualidade. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas no ambiente acadêmico cooperam, de algum modo, para o alcance dessa finalidade.

Dentro desse contexto, pode-se dizer que a atividade de produção textual exigida e realizada durante o curso de graduação – como parte do conjunto de ações desenvolvidas no ambiente acadêmico – pode oferecer algumas contribuições para a formação do graduando, já que as produções não são apenas práticas comuns e/ou didático-pedagógicas inseridas num contexto educacional, mas apresentam especificidades que as diferenciam das realizadas em outros setores educacionais (como a Educação Básica, por exemplo), tem finalidades que vão além dos processos avaliativos e são carregadas de significações advindas tanto de questões teóricas quanto das experiências dos sujeitos produtores.

Vale ressaltar também que um dos aspectos da produção de texto na esfera acadêmica é o uso dos gêneros científicos. Estes possuem características próprias e entre elas, destaca-se, neste trabalho, o posicionamento crítico do sujeito produtor do texto. Tal posicionamento se revela através das ideias apresentadas na materialidade textual. O autor do texto, ao defender seu ponto de vista, faz uso de argumentos que deixam clara sua posição – favorável ou contrária – assumida diante do conhecimento e/ou questão que lhe fora exposta.

Nessa perspectiva, a preocupação em (re)discutir o papel da produção textual na universidade e sua influência na formação do estudante – mais especificamente no

aperfeiçoamento desse posicionamento crítico – surgiu através de discussões e estudos realizados com Docentes/Pesquisadores da Universidade Federal de Sergipe.

A determinação da temática proposta justifica-se pela percepção de que a produção textual científica, atrelada a uma série de outras ações desenvolvidas durante a graduação, pode ser capaz de estimular o aluno não somente à exposição de suas próprias ideias, mas também pode aperfeiçoar sua forma de fazê-lo. O estudante passa a embasar teoricamente seus argumentos, posicionando-se favorável ou contrariamente a ideias de autores e com isso, gradativamente, seu discurso ganha maior relevância, na medida em que faz a substituição de um saber baseado exclusivamente ou em maior medida no senso comum por um saber considerado científico. Desse modo, é possível que a visão de mundo que o aluno tem ao ingressar na universidade passe por um processo de “refinamento” e esse estudante, torne-se, aos poucos, um sujeito – cidadão, pesquisador, educador, profissional etc. – mais científico, mais reflexivo e, conseqüentemente, mais capacitado e seguro na defesa de suas ideias.

Convém ressaltar que essa habilidade de “posicionar-se criticamente” não é resultante única e exclusivamente da atividade de produção textual, mas de um conjunto de elementos que juntamente contribuem para esse fim. Elementos tais como: leitura, orientação docente, discussões, debates, entre outros. Salienta-se ainda que esse aprimoramento crítico pode não apresentar-se em todos os graduandos, tendo em vista que os resultados do processo educacional variam de um indivíduo para o outro.

O trabalho, então, faz parte dos estudos desenvolvidos no PPGL – Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, e enriquece o rol de trabalhos produzidos, nessa instituição, sob o escopo da Linguística Textual.

O questionamento que se constitui como objeto de pesquisa é: como a produção textual na universidade pode contribuir para o aperfeiçoamento do posicionamento crítico dos discentes. Para esta discussão, os contornos deste trabalho se dão em função da hipótese de que o incentivo à produção textual científica, atrelado a outras ações desenvolvidas durante o curso de graduação, pode auxiliar de modo significativo na formação de sujeitos – profissionais, educadores, pesquisadores – com maior habilidade crítica, no sentido de defender suas ideias com maior segurança e mais propriedade. Nessa perspectiva, a fim de ratificar os pressupostos apresentados, tentou-se responder às seguintes questões norteadoras:

- Quais as características da escrita universitária?

- Quais os gêneros textuais mais solicitados e produzidos na graduação?
- Como o graduando apresenta e/ou defende seu ponto de vista em textos/gêneros acadêmicos?

A intenção do questionamento acerca das características da escrita acadêmica visou evidenciar como se dá a apropriação dessas características, por parte do estudante, e quais as dificuldades enfrentadas pelo calouro durante o processo de adaptação aos modos de produção científica.

Identificar os gêneros mais produzidos durante a graduação permitiu que se conhecesse não somente o processo de produção escrita vigente no ambiente acadêmico, mas ainda como a recorrência dessa produção pode influenciar na mudança dos modos de escrita dos graduandos.

O terceiro questionamento teve o intento de identificar como se dá a argumentação do estudante diante de uma questão controversa e como ele faz uso dessa argumentação na defesa de suas ideias.

A fim de responder às perguntas da pesquisa, o objetivo geral apresentado é analisar de que forma a produção textual científica pode aperfeiçoar o modo de o graduando posicionar-se criticamente. Tem-se como objetivos específicos:

- reconhecer as características da produção textual acadêmica;
- verificar os gêneros textuais mais solicitados durante a graduação;
- identificar como se dá a defesa do ponto de vista dos graduandos em produções acadêmicas/científicas.

A abordagem metodológica utilizada foi a quanti-qualitativa do tipo descritiva, através da utilização da técnica de amostragem probabilística que, embora não abarque todo o universo acadêmico, foi significativa para projetar a realidade, contribuindo, assim, para discussões e reflexões acerca da importância da produção textual para a formação discente.

A pesquisa incorpora pressupostos teóricos do campo da Linguística Textual – mais especificamente na perspectiva sociocognitiva-interacional – relacionando tais pressupostos àqueles defendidos na Teoria da Atividade Verbal.

Como referencial teórico para o conceito de texto e produção textual, foram utilizadas as ideias de Koch (2006; 2012) e as contribuições de Fávero e Koch (1988).

Na fundamentação teórica sobre o caráter interacional da produção de texto, adotou-se algumas concepções propostas na Teoria da Atividade Verbal – defendida por Koch (1998) a partir das ideias de Leont’ev (1971). Especificamente sobre a produção textual na esfera acadêmica, concepções teóricas utilizadas foram àquelas defendidas por Silva (2012), Hühne (2001), dentre outros.

A questão do “posicionamento crítico” foi abordada com base nas concepções defendidas por Chauí (2001) e Garcia (2001), com algumas contribuições de Lakatos e Marconi (2009) e Faraco e Tezza (2011), entre outros. Essa discussão está, ainda, correlacionada ao trabalho desenvolvido com a produção textual na universidade.

Espera-se que esta pesquisa contribua para futuras investigações que ampliem o universo de discussão a respeito da produção textual na universidade e seu papel no processo de formação estudantil. Para melhor compreensão deste estudo, apresenta-se a seguir a organização do trabalho:

No primeiro capítulo, os pressupostos teóricos sobre texto e produção textual são apresentados com o intuito de embasar as concepções adotadas na pesquisa e de discutir sobre a relação entre essas concepções e a temática proposta. Nesse mesmo capítulo, ainda são abordadas questões referentes à produção textual acadêmica, com ênfase em suas características e possíveis contribuições oferecidas à formação discente – mais especificamente, no aperfeiçoamento do posicionamento crítico do graduando.

No capítulo seguinte, as questões metodológicas que subsidiaram as discussões a respeito da relevância da produção textual no processo de formação discente são abordadas através de considerações e reflexões acerca dos dados da pesquisa, os quais resultaram de entrevistas realizadas com discentes e docentes universitários e de produções textuais realizadas por estudantes da Universidade Federal de Sergipe.

Por fim, as considerações finais são apresentadas sob a forma de reflexões acerca da importância do trabalho com a produção textual no universo acadêmico e como esta atividade influencia na formação dos graduandos.

2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NA UNIVERSIDADE: concepções teóricas

Neste capítulo, inicialmente, serão abordados pressupostos teóricos preconizados, principalmente, no campo da Linguística Textual (LT) – por se tratar de uma corrente teórica que tem o *texto* como principal objeto de estudo, levando em consideração diversos fatores envolvidos em sua organização, produção, compreensão e funcionamento no seio social.

Também serão tratadas algumas questões referentes ao modo de produção textual exigido e realizado na universidade, com ênfase nas características dessa produção.

O presente referencial teórico tem como objetivo não apenas tratar da produção textual acadêmica em si, mas também levantar questões acerca da forma como esse exercício pode contribuir para a formação do estudante universitário.

2.1 Texto e produção textual: algumas considerações

As discussões feitas em torno da atividade de produção textual, geralmente, pressupõem uma concepção de texto adotada. Entre as correntes teóricas que tratam desse fenômeno, a LT ganha destaque pelo fato de tê-lo como o principal objeto de estudo, abrangendo também todas as ações e aspectos envolvidos em sua concepção, compreensão, produção e circulação em meio à sociedade.

Em meio ao entendimento de diferentes correntes teóricas, a definição de texto é apresentada a partir de duas acepções: em sentido *lato*, *texto* diz respeito a qualquer expressão da capacidade textual do ser humano, ou seja, todo tipo de comunicação estabelecida através de um sistema de signos verbais e não verbais. No sentido *estricto*, “o texto consiste em qualquer passagem, falada ou escrita, que forma um todo significativo, independente de sua extensão” (FÁVERO; KOCH, 1988, p. 25). Entretanto, nota-se que, mesmo no campo (apenas) linguístico, são diversas as definições de texto e, diante das inúmeras possibilidades de análise e enfoque, dificilmente haverá uma que abarque toda a complexidade que tal termo revela. Por isso, é possível observar que o conceito de texto pode variar de autor para autor e/ou orientação teórica adotada. Dentro dos enfoques que a LT confere ao texto, é nítida a variação de concepções que emergiram ao longo dos anos:

1. Texto como frase complexa ou signo linguístico mais alto da hierarquia do sistema linguístico (concepção de base gramatical); 2. Texto como signo complexo (concepção de base semiótica); 3. Texto como expansão tematicamente centrada de macroestruturas (concepção de base semântica); 4. Texto como ato de fala complexo (concepção de base pragmática); 5. Texto como discurso “congelado”, como *produto* acabado de uma ação discursiva (concepção de base discursiva); 6. Texto como meio específico da realização da comunicação verbal (concepção de base comunicativa); 7. Texto como *processo* que mobiliza operações e processos cognitivos (concepção de base cognitivista); 8. Texto como lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos (concepção de base sociocognitiva-interacional) (KOCH, 2004 *apud* CAVALCANTE *et al*, 2010, p.226).

Diante dessa diversidade de concepções, pode-se perceber que para se compreender e explicar esse complexo e multifacetado objeto de estudo – o texto – bem como os diversos fatores que o influenciam, a Linguística Textual passou a dialogar com outras áreas do conhecimento na tentativa de complementar sua teoria – atitude que lhe conferiu um caráter multi – e transdisciplinar (cf. KOCH, 2003). Nota-se, então, que, embora sejam áreas diversificadas – como a Filosofia da Linguagem, a Psicologia Cognitiva e Social, a Neuropsicologia, a Antropologia, a Teoria da Comunicação, a Sociologia Interpretativa, entre outras – cada uma delas tem contribuído com a Linguística Textual nos estudos do texto e qualquer abordagem feita sobre esse objeto de estudo, de algum modo, recorrerá a análises e concepções pertencentes a uma (ou mais) dessas áreas.

2.1.1 Estudo do texto na concepção de base sociocognitiva-interacional

Na década de 80 do século XX, o texto já era concebido como uma construção realizada numa determinada situação de interação e sob influência de uma série de fatores de ordem linguística, cognitiva, sociocultural e interacional. A compreensão de um texto estava atrelada a regras de interpretação pragmática, de forma que, além da interação, atributos dos indivíduos envolvidos nessa interação também concorriam para a construção do sentido do texto.

As pesquisas desenvolvidas no campo da cognição passaram a ocupar o centro de novas investigações e a linguagem passou a ser vista como uma forma de ação no

mundo, resultante de ações menores, mas que, conjuntamente, tornam-se etapas de uma ação maior. Coube, então, à LT descrever de que maneira, através dessas ações, os textos são criados e utilizados.

A concepção de base sociocognitiva-interacional possui uma perspectiva que extrapola os limites da materialidade textual e passa a considerar aspectos extralinguísticos. Nesse sentido, levando em consideração o aspecto dialógico proposto por Bakhtin (1992), Koch (2006) subscreve a definição de texto proposta por Beaugrande (1997, p. 10) – visto como evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais – e passa a considerar o texto como “o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos” (KOCH, 2006, p. 17, grifo do autor).

A essa concepção subjaz ainda a ideia de que o texto não é completamente explícito, pois para sua produção e compreensão são necessárias informações extratextuais, ou seja, a materialidade textual apenas aponta essas informações, mas elas precisam ser mobilizadas tanto pelo produtor como pelo receptor do texto. Nesse sentido, a compreensão de um texto não se resume à decodificação do sistema linguístico. Ela passa a ser vista como uma *atividade interativa* na qual o sentido do texto não é dado *a priori*, mas é construído pelos sujeitos no momento da interação. Assim, a produção do texto não se baseia apenas na figura do escritor, mas na interação entre produtor/leitor, manifestada “por uma antecipação e coordenação recíprocas, em dado contexto, de conhecimentos e estratégias cognitivas” (KOCH, 2006, p. 31).

Os espaços em branco deixados pelo produtor de um texto devem, então, ser preenchidos pelo receptor através de conhecimentos compartilhados por ambos e, nesse sentido, não apenas toda a materialidade textual, como também os elementos do contexto podem ser considerados como *conhecimento partilhado*. Esse tipo de conhecimento é essencial para que o produtor de um texto decida que tipo de informação expor, o que deixar implícito – por considerar que o leitor já tenha ciência de tal informação – de que forma se dirigir ao leitor, qual gênero utilizar e em qual situação fazê-lo, levando sempre em consideração para quem se destina o texto e inferindo que o leitor tenha noção dessas questões. Isso traz certa divisão de responsabilidade de interpretação, pois exige do leitor não uma atitude passiva, receptiva das informações dadas pelo escritor, mas uma postura ativa que contribua na construção dos sentidos do texto.

Nessa perspectiva, tanto para a construção do(s) sentido(s) do texto quanto para a produção deste, é acionada uma série de estratégias sociocognitivas responsáveis pelo processamento textual (KOCH, 2012). Essas estratégias mobilizam conhecimentos que estão armazenados na memória e tais conhecimentos podem sofrer alterações e modificações, pelo fato de serem resultantes das atividades em que os sujeitos se envolvem ao longo da vida e da atualização das práticas sociais desses indivíduos.

Com base nos estudos de Heinemann & Viehweger (1991), Koch (2012) afirma que esses conhecimentos dividem-se em três grandes sistemas denominados *linguístico*, *enciclopédico* e *interacional*.

O *conhecimento linguístico* diz respeito ao conhecimento gramatical e lexical. Ele é o responsável pela compreensão da organização do material linguístico presente no cotexto, do uso correto de meios coesivos e da seleção lexical adequada.

O *conhecimento enciclopédico* trata dos conhecimentos gerais que o indivíduo tem sobre o mundo, entre os quais estão os conhecimentos adquiridos em vivências pessoais e/ou eventos “espácio-temporalmente” situados.

O *conhecimento sociointeracional* abrange os conhecimentos *ilocucional* – que permite o reconhecimento dos objetivos e/ou propósitos do autor do texto; *comunicacional* – que se refere à quantidade de informação necessária e à adequação tanto da variante linguística como do gênero textual; *metacomunicativo* – o qual assegura a compreensão e aceitação do texto por parte do receptor; *superestrutural* (ou *sobre gêneros textuais*) – que possibilita que os indivíduos identifiquem os textos como exemplares adequados a cada situação da vida cotidiana.

Esses conhecimentos estão intimamente relacionados a uma série de estratégias de ordem cognitiva e interacional, de modo que, segundo Koch (2006), a função das estratégias de ordem cognitiva é permitir e/ou facilitar o processamento textual – tanto na produção quanto na compreensão dos textos. Já as estratégias de ordem interacional têm a finalidade de fazer com que os *jogos da linguagem* obtenham êxito, contribuindo, assim, para o sucesso da interação.

2.1.2 Produção textual como uma atividade sociointeracional

Do mesmo modo que o texto, a atividade de produção textual deixou de ser vista como um exercício individual destituído de objetivo e passou a ser considerada

como uma complexa atividade, influenciada não apenas por aspectos de ordem cognitiva e interacional, mas também por fatores sociais, uma vez que os sujeitos que interagem *no e através do* texto são seres sociais.

Um dos pressupostos da Teoria da Atividade Verbal¹ é o de que “a linguagem é uma *atividade social* realizada com vistas à realização de determinados fins” (KOCH, 1998, p. 24, grifo da autora), ou seja, toda atividade verbal² é resultado de um processo que envolve *motivação, finalidade e realização*.

Leont’ev (1971), citado por Koch (2012), explica como se dá esse processo. Ele defende que, primeiramente, surge a necessidade e, a partir dela, o planejamento da atividade a ser realizada, levando-se em consideração o objetivo que se pretende alcançar e os meios (signos) mais adequados a sua realização. Finalmente, a atividade é realizada e os objetivos propostos alcançados. O autor ressalta ainda que cada etapa da atividade envolve um de seus aspectos – motivação, finalidade ou realização. No entanto, durante o processo, há uma série de ações e operações concretas, visando ao alcance do objetivo estabelecido. Nesse sentido, o autor do texto precisa oferecer ao seu leitor algumas condições que contribuam para o alcance desse objetivo. Fundamentalmente, o leitor precisará compreender o objetivo e aceitar realizá-lo. Para isso, cabe ao autor do texto a realização de atividades linguístico-cognitivas capazes de garantir a compreensão por parte do leitor, bem como estimulá-lo a aceitar realizar o objetivo proposto. Vale ressaltar que é possível que o leitor não aceite ou não realize esse objetivo por não o compreender ou compreender a atividade verbal de forma diferenciada daquela pretendida pelo autor.

O que interessa ao estudo linguístico na atividade verbal é a forma como o produtor do texto organiza a linguagem para a realização de um fim social. O objetivo desse estudo, segundo Koch (2012, p. 13), é “verificar como se conseguem realizar determinadas ações ou interagir socialmente através da linguagem”. A autora explana o estudo realizado por Leont’ev (1971), ressaltando que condições sociais e psicológicas são fundamentais para a realização linguística da atividade verbal e salienta que uma série de fatores influencia na forma específica da expressão linguística.

¹ Essa teoria foi adaptada de uma teoria que articulava atividade filosófica e atividade social (cf. Koch, 2012).

² Embora essa atividade possa ser realizada através da linguagem escrita e oral, neste trabalho o foco será a modalidade *escrita* por esta constituir a base do objeto de estudo desta pesquisa.

Conforme Koch (2012), entre os fatores que afetam a intervenção verbal, ou seja, aqueles que permitem a realização do ato verbal estão: *motivação* (que não diz respeito a um único motivo, mas um conjunto de motivos); *situação* (diz respeito a influências internas capazes de afetar um organismo, informando-o sobre as escolhas que devem ser feitas e inclui também a situação propriamente dita, bem como situações semelhantes que já tenham sido realizadas); *prova de probabilidade* (trata-se da escolha das ações que têm a maior probabilidade de produzir o efeito desejado) e *tarefa de ação* (diz respeito à escolha da ação com maior possibilidade de êxito. Essa escolha tem como base o conhecimento da estrutura e da finalidade da atividade como um todo). A autora ainda apresenta uma série de fatores – que são os aspectos superficiais – capaz de determinar a realização verbal de forma interativa. Entre tais fatores estão: o sistema linguístico em que se realiza o enunciado; o grau de domínio da língua; o fator funcional-estilístico (responsável pela escolha dos meios linguísticos mais adequados); a afetividade; o contexto verbal; a situação comunicativa e a adaptação da linguagem utilizada pelo autor do texto a fim de atender à necessidade do leitor.

Vale ressaltar que a escolha dos meios linguísticos mais adequados para o alcance da finalidade pretendida pelo sujeito explicita também o caráter argumentativo da língua. Koch (1987) afirma que toda interação social intermediada pela língua tem como principal característica a *argumentatividade*. Através do discurso, um sujeito tenta influenciar o comportamento do outro, objetivando que este compartilhe de suas opiniões.

Para Köche; Boff; Marinello (2012), na argumentação, o caráter interacional da linguagem evidencia-se na dialogicidade presente no processo de produção, uma vez que o autor do texto coloca-se no lugar do leitor a fim de antever suas posições e, pela justificativa de suas afirmações, poder refutá-las. Dessa forma, para que a argumentação se torne “eficiente e atinja os objetivos propostos, o autor aciona todos os recursos de natureza lógica e linguística dos quais dispõe, apresentando as razões utilizadas para convencer o leitor” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 76).

Sendo assim, a simples escolha de uma opinião – expressa pelos meios linguísticos mais adequados – e, conseqüentemente, a rejeição por outras, já implica, necessariamente, uma opção dotada de intencionalidade. A escolha e a disposição dos argumentos, bem como a sustentação das afirmações que embasam a posição assumida pelo sujeito no discurso/texto também influenciarão no alcance do objetivo proposto.

Diante disso, fica evidente quão complexa é a atividade de produção textual, pelo fato de tal atividade envolver uma série de conhecimentos, estratégias, processos e ações que afetam não somente o autor, mas também o leitor do texto. Esses fatores evidenciam ainda o caráter interacional da produção, uma vez que, mesmo que o autor do texto tenha a motivação inicial, o objetivo final e estruture todo o plano textual, em todo o tempo ele estará levando em consideração a atuação do leitor nesse processo, o que fica evidente principalmente em suas escolhas linguísticas. Nesse sentido, a produção de texto

trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e as escolhas de meios adequados à realização dos objetivos, isto é, trata-se de uma atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal; é uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual. (KOCH, 2012, p. 26).

Além do caráter interacional, a produção textual também apresenta um aspecto social, haja vista o autor do texto ser um indivíduo socialmente atuante e coordenar suas ações no intuito de alcançar um fim social (KOCH, 2012).

Nesse sentido, a universidade pode ser considerada como um contexto de atividade – entre tantos outros – bastante propício à realização de uma variedade de textos/gêneros.

2.2 Algumas características do texto acadêmico

É possível que a maior parte dos alunos, nos períodos iniciais na universidade, sinta certa dificuldade para adequar-se ao modo de produção imposto pela academia e, em decorrência disso, suas produções iniciais sejam o reflexo daquelas realizadas no contexto anterior de educação, a saber, a educação básica. Tal situação é até compreensível, pois “atender às exigências de escrita em uma dada esfera da atividade humana não garante a transferência automática para outra” (SILVA, 2012, p. 100). Ou seja, embora o aluno tenha satisfeito às exigências e alcançado os objetivos pretendidos nas produções realizadas em contextos anteriores, a universidade apresenta-se como um

novo contexto de produção, com novas exigências de escrita e novos objetivos impostos. Nesse sentido, o domínio das características da escrita acadêmica será o resultado de um longo trabalho desenvolvido no decorrer da graduação. Todavia, vale ressaltar que o aluno precisa ter consciência de que o primeiro desafio a ser enfrentado – com relação à escrita – ao chegar à universidade é

sair do universo viciado da redação escolar, universo sem referências concretas, em que um *eu* abstrato repete opiniões fragmentadas, edificantes e moralizantes sobre um Homem e um Mundo igualmente abstratos, para um universo concreto no qual a linguagem escrita *age sobre o mundo*. (FARACO; TEZZA, 2011, p. 128, grifo dos autores).

Ainda nessa perspectiva de escrita acadêmica, Silva (2012) assegura que, após o aluno ser inserido no curso de graduação, o processo inicial é marcado por *continuidade* e *ruptura* com as práticas escolares prévias. O autor argumenta que a *continuidade* se dá pelo fato de o professor continuar sendo o principal interlocutor da produção do aluno e a interação entre ambos – na escrita – ter por base o elemento “didático/pedagógico/avaliativo” presente no contexto da educação básica. Já a *ruptura* ocorre porque

os modos de representação do saber terão de estar em conformidade com as convenções do discurso acadêmico/disciplinar: citação de fontes, gerenciamento de vozes no texto, uso de diferentes metodologias, sanções contra o plágio etc. (SILVA, 2012, p. 106).

Desse modo, ao ser inserido na comunidade acadêmica, o discente passa por um processo de “treinamento” que o ajuda tanto a conhecer as características e convenções da escrita acadêmica, como também a desenvolver sua habilidade de produção nesse novo ambiente.

Essa produção – como em qualquer outra esfera da sociedade – tem como base os *gêneros*. Marcuschi (2005, p. 19) enfatiza que os gêneros “contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia” e os gêneros textuais que circulam na esfera acadêmica contribuem, de alguma forma, para a ordem e estabilidade das atividades comunicativas que se desenvolvem nesse ambiente, não apenas em seu caráter institucional, mas principalmente no educacional.

É comum encontrar na literatura que versa sobre a escrita acadêmica referências sobre alguns dos gêneros mais recorrentes nesse contexto e entre os mais citados estão:

Resumo, Resenha, Fichamento, Artigo Científico, Seminário, Projeto de Pesquisa e Relatório.

Partindo do pressuposto de que as atividades desenvolvidas na graduação contribuem, de algum modo, para a formação do estudante, pode-se afirmar que a produção desses gêneros não apenas introduz o graduando no universo dos trabalhos acadêmicos, como também o prepara para as exigências textuais requeridas em seu dia a dia e em sua vida profissional – atual ou futura. Além disso, modifica, em parte, seu próprio *status* como produtor de textos.

Em boa medida, os gêneros por nós produzidos dão, pelo menos em uma primeira instância, legitimidade ao nosso discurso. Nesse particular, certos gêneros tais como os *ensaios*, as *teses*, os *artigos científicos*, os *resumos*, as *conferências* etc. assumem um grande prestígio, a ponto de legitimarem e até imporem determinada forma de fazer ciência e decidir o que é científico. E com isso chega-se inclusive à ideia de que não são ciência os discursos produzidos fora de um certo cânon de gêneros da área acadêmica. (MARCUSCHI, 2008, p.162, grifos do autor).

Entende-se, então, que o trabalho desenvolvido na graduação, com base na produção desses gêneros, possibilita ao aluno habilitar-se numa produção considerada *científica*. Esse tipo de atividade torna-se um desafio a ser enfrentado pelo estudante, que pode encontrar algumas dificuldades nos primeiros momentos do curso.

Chehuen Neto *et al* (2012) frisam que é possível que um professor solicite a construção de um trabalho científico relacionado ao conteúdo da disciplina ou na conclusão do curso, mas não apresente um modelo da atividade ou não dê orientações específicas acerca do que se espera. Os autores asseguram que tal atitude é capaz de causar no aluno estresse, desmotivação, dúvidas constantes e – numa tentativa de solucionar o problema – a opção pelo plágio. “Assim, o que era para ser uma excelente oportunidade de aprendizado e de desenvolvimento pessoal, passa a caracterizar uma atividade de grande superação” (CHEHUEN NETO *et al*, 2012, p. 232).

É preciso considerar que a solicitação dos gêneros durante a graduação deve variar de acordo com a finalidade da produção e, principalmente, com o nível/período da turma, pois seria incoerente exigir do aluno, no primeiro período, a construção de uma *monografia* ou de um *projeto de pesquisa*. A produção destes gêneros exige certa

maturidade por parte do produtor do texto e os alunos, recém-chegados do ensino médio, ainda não têm habilidade suficiente para esse tipo de escrita. Eles a desenvolvem aos poucos, através do contato e produção de alguns gêneros que atuam como pré-requisito para a construção de outros. Nesse sentido, é possível estabelecer uma ordem de produção textual acadêmica de modo que cada gênero produzido permita ao discente o aprendizado de elementos essenciais à construção de outros. Essa ordem produtiva pode ser considerada da seguinte forma:

QUADRO 1: Ordem de produção textual acadêmica³

1º	Resumo
2º	Resenha
3º	Fichamento
4º	Seminário
5º	Relatório
6º	Artigo Científico
7º	Projeto de Pesquisa

Fonte: Menezes, 2014.

O *Resumo* consiste numa síntese do texto original com destaque das ideias centrais. De acordo com Lakatos e Marconi (2009, p. 72), o objetivo do resumo é divulgar informações contidas na obra, de modo que permita ao leitor decidir se é conveniente ou não consultar o texto original na íntegra.

Já a *resenha* apresenta dados bibliográficos do livro ou artigo resenhado, como também traz informações sobre o autor, o tema, a estrutura e o conteúdo do texto original, além, é claro, da análise crítica (GOLDSTEIN; LOUZADA; IVAMOTO, 2009).

O *Fichamento* tem como principal característica o registro das informações necessárias à compreensão de um texto. A função desse gênero é disponibilizar ao aluno, de modo organizado e seletivo, uma série de informações acerca do material

³ A ordenação dos gêneros tomou como base apenas aqueles citados anteriormente no corpo do trabalho e foi feita apenas a título de ilustração, não sendo, portanto, uma lista definitiva nem representativa de todos os gêneros que circulam no ambiente acadêmico.

consultado, “imprescindíveis para a elaboração de trabalhos acadêmicos” (RODRIGUES, 2009, p. 32).

O *Seminário*, por sua vez, possui como principal objetivo a “apresentação para *debate* de um *estudo aprofundado* de uma questão” (HÜHNE, 2001, p. 142, grifo do autor). Pelo fato de o seminário ser elaborado com o intuito de gerar não apenas comunicação, mas principalmente a discussão, um roteiro – que é distribuído entre os interlocutores antes da apresentação – torna-se fundamental para o sucesso do debate.

O *Relatório* é definido como um documento formal que explicita, lógica e sistematicamente, informações acerca de determinado assunto, objetivando relatar as experiências vivenciadas durante certo período de aprendizagem (RODRIGUES, 2009).

O *Artigo Científico* diz respeito ao trabalho técnico-científico que pode ser escrito por um ou mais autores e tem como finalidade “a síntese analítica de estudos e resultados de pesquisa” (SIRIMARCO; CHEHUEN NETO; MOUTINHO, 2012, p. 77).

Por fim, o *Projeto de Pesquisa* norteia o processo de construção, execução e apresentação de uma pesquisa científica. É um documento que descreve como determinada pesquisa será realizada “inclusive prevendo possíveis obstáculos, impacto e resultados, contemplando desde a escolha do tema até a elaboração do relatório final” (CHEHUEN NETO; GODINHO; CÂNDIDO, 2012, p. 32).

Posto isso, é possível perceber que, por vezes, a construção de um gênero pode ser mais produtiva se o graduando possuir conhecimento e/ou domínio de outro. Nesse sentido, observa-se que a produção do *resumo* e da *resenha* irá contribuir para a construção do *fichamento*, uma vez que este exige, entre outros componentes, o resumo da obra e os comentários do leitor. O registro organizado das informações apresentadas no fichamento auxilia significativamente na preparação do *seminário*. O roteiro, produzido para auxiliar a apresentação e o debate no seminário, pode servir de modelo para a construção do *relatório*, já que as informações em ambos são explicitadas de forma lógica e sistemática. O conhecimento do modo de produção e organização de cada um desses gêneros irá ajudar ao graduando na escrita do *artigo científico*, de sorte que esse gênero engloba características dos anteriores – resumo, crítica, informações etc. E, por fim, o conhecimento de todos esses gêneros possibilitará ao aluno um bom desempenho na construção do *projeto de pesquisa*, uma vez que

O aluno só tem oportunidade de fazer pesquisa à medida que compreende e domina uma série de conhecimentos e técnicas. [...] desde cedo, o aluno vai se preparando para fazer pesquisa ao se iniciar na reflexão sobre o conhecimento científico e ao adquirir o domínio de técnicas acadêmicas através dos exercícios escolares⁴. (HÜHNE, 2001, p. 247).

Desse modo, a cada novo gênero conhecido e produzido, o discente tem a oportunidade de aprender novos métodos e técnicas e aplicá-los em outros contextos de produção, tanto na academia quanto em seu meio social e profissional.

É interessante notar que, embora os gêneros citados possuam características ora semelhantes, ora diferenciadas, o aspecto comum a todos é a *linguagem*. A maior parte dos manuais – se não todos – que tratam de trabalhos acadêmicos ensina que a linguagem empregada nesse tipo de produção deve sempre ser a *científica*.

A linguagem científica tem como característica a objetividade. Os assuntos deverão ser tratados de maneira direta e simples, com lógica e continuidade, sendo, portanto, essencialmente linguagem informativa. Seu caráter técnico a distingue das outras formas de expressão, por ter em vista a transmissão de conhecimentos e informações com precisão e clareza. A linguagem científica é informativa e técnica, apoiada em dados concretos, a partir dos quais analisa e sintetiza, questiona e conclui. (SIRIMARCO; CHEHUEN NETO; MOUTINHO, 2012, p. 77).

Os autores são enfáticos na questão da *objetividade*, uma vez que tal aspecto é determinado pela própria natureza do trabalho científico (ANDRADE, 2010). Essa objetividade caracteriza-se pelo uso de uma linguagem denotativa, de forma que cada palavra possua significado próprio, para não haver possibilidade de ambiguidade nos sentidos. Entretanto, além da objetividade, há também outras características da linguagem que deve ser utilizada na escrita de trabalhos acadêmicos, como por exemplo: estilo simples, clareza, concisão, modéstia, cortesia e impessoalidade, como explicitado por Andrade (2010, p. 89-91). Vale ressaltar que essa impessoalidade necessária à produção textual acadêmica surge como mais um desafio a ser superado

⁴ Embora a autora tenha utilizado a expressão “exercícios escolares”, entende-se que tal expressão refere-se às atividades realizadas na universidade.

pelo graduando, pois impõe não apenas o gerenciamento de sua voz no discurso utilizado, como também a mudança de fonte das informações utilizadas em seus textos.

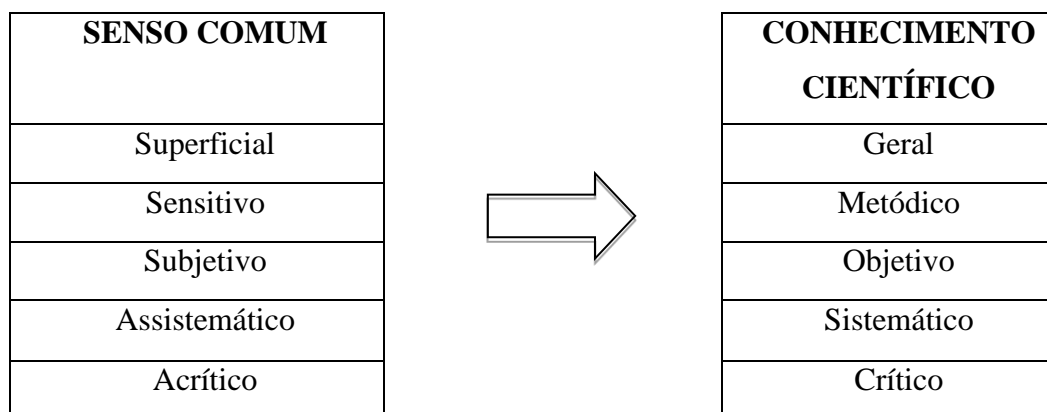
Diferentemente de contextos em que se permite o amplo uso de expressões do tipo “eu penso”, “eu acho” ou “no meu ponto de vista”, a produção acadêmica requer certo distanciamento do autor do texto, de sorte que o estudante precisa evitar esse tipo de expressão, pois apresenta conotação de subjetividade – típica da linguagem usada na primeira pessoa. Matallo Jr. (2009) salienta que expressões desse tipo estão no campo da *opinião* e, segundo o autor, as opiniões são advindas do *senso comum* – um tipo de conhecimento evitado na produção acadêmico-científica. Para esse autor,

O senso comum é um conjunto de informações não-sistematizadas que aprendemos por processos formais, informais e, às vezes, inconscientes, e que inclui um conjunto de avaliações. [...] Quando emitimos opiniões, lançamos mão desse estoque de coisas da maneira que nos parece mais apropriada para justificar e tornar os argumentos aceitáveis. (MATALLO Jr., 2009, p. 16-17).

Mesmo na graduação, ainda é possível encontrar nos textos dos alunos colocações que evidenciam opiniões, mas o trabalho dos professores é levá-los a desenvolver uma produção baseada no conhecimento científico que vigora no meio acadêmico. Um artifício que contribui para isso é o uso do *argumento da autoridade*, ou seja, “cada informação relevante deve ser validada ou referendada por outra autoridade no assunto pesquisado” (GOMES *et al*, 2012, p. 206). Isso ajuda ao aluno expressar sua opinião, só que não mais restrita ao senso comum. O discente expressa seu ponto de vista embasando-o teoricamente através de citações e referências bibliográficas.

A mudança esperada deve ocorrer não apenas na linguagem utilizada pelo graduando, mas principalmente na escolha pelo tipo de conhecimento do qual o aluno faz uso. É necessário que suas produções passem do campo subjetivo – baseado no senso comum – para o campo objetivo – característico do conhecimento científico. Essa mudança pode ser visualizada no quadro a seguir, o qual se baseia nas características dadas por Rodrigues (2009) para cada um desses conhecimentos.

QUADRO 2: Mudança de conhecimento



Fonte: Menezes, 2014.

Nessa perspectiva, acredita-se que a produção textual realizada, sistematicamente, durante a graduação possibilita ao aluno a passagem de uma produção baseada exclusivamente (ou em maior medida) no senso comum para uma produção que revela a apropriação do conhecimento científico. Entretanto, essa apropriação requer uma visão crítica, considerada como “julgar, discernir, analisar e interpretar para melhor solucionar um problema” (RODRIGUES, 2009, p. 97).

Esse autor argumenta que, no decorrer do curso e na vida profissional, é necessário ao estudante assumir uma postura que revele um *Espírito Científico*, ou seja, uma atitude que, na atividade científica, manifeste-se pelo desejo de romper com perspectivas pautadas na subjetividade e que instigue a busca pelo saber. Em oposição ao espírito científico, estaria o *dogmatismo*, uma atitude que prescinde a crítica, impede possíveis retificações e aperfeiçoamentos e pode gerar erro. Nesse sentido,

Ter espírito científico é estar, sobretudo, numa busca permanente da verdade, com consciência da necessidade dessa busca, expondo as suas hipóteses a constantes críticas, livres de crenças e interesses pessoais, conclusões precipitadas e preconceitos. (RODRIGUES, 2009, p. 97).

Dessa forma, é possível depreender que o posicionamento crítico torna-se exigência não apenas na atitude assumida frente ao conhecimento, mas ainda nas manifestações feitas a partir desse conhecimento, ou seja, nas produções escritas e/ou orais.

2.3 O posicionamento crítico característico da produção textual acadêmica

É possível encontrar na literatura que versa sobre a produção textual acadêmica debates em torno da criticidade esperada nesse tipo de produção. O posicionamento crítico aparece como aspecto fundamental não apenas nas leituras requeridas, mas principalmente nos textos produzidos ao longo do curso.

Uma atitude crítica, favorável ou contrária a determinado conteúdo, exige do indivíduo conhecimento acerca da questão em ênfase. Além disso, a defesa de um ponto de vista, expressa nas produções textuais (orais e/ou escritas), revela não apenas que posição um sujeito adota diante de determinado conteúdo ou circunstância que lhe sejam apresentados, mas também como ele elabora essa defesa.

Hühne (2001, p. 18) afirma que “o ato de criticar é um juízo”, mas questiona como fazê-lo sem o conhecimento acerca do que se critica. A autora enfatiza que em muitos momentos a crítica é feita sem fundamentos, atitude decorrente da falta de exame. Este seria o resultado de um ato lógico – o ato de estudar – o qual possibilita ao sujeito uma postura que preza pela análise e síntese das ideias que lhe vêm à mente. Para a autora, a *análise* seria um processo de divisão de um todo – a ideia – em partes, com o objetivo de separar os elementos desse *todo* para se chegar aos princípios gerais. Já a *síntese* seria um processo de junção dos elementos, objetivando chegar à totalidade, através do estabelecimento da ordem entre os elementos. Assim, análise e síntese seriam complementares e constituintes do ato de pensar e, principalmente, criticar. “Se o pensar não se identifica ao raciocinar porque sua extensão é mais ampla, todavia é impossível pensar sem se usar os procedimentos da razão. E só deste modo se pode argumentar, demonstrar e consequentemente criticar” (HÜHNE, 2001, p. 18).

A crítica, além de estar relacionada ao ato de “julgar” e/ou “examinar”, também, pode ser entendida como um ato de “censura” ou “depreciação”, conforme Houaiss (2004). Embora a censura geralmente tenha um sentido negativo – de “repreensão” e “condenação” – o ato de criticar não precisa ser visto, necessariamente, como algo negativo ou que opõe pensamentos verdadeiros e falsos. Pelo contrário, toda atitude crítica que concorda ou discorda de algo ou alguém deve pautar-se na gentileza e modéstia, como sugere Andrade (2010, p. 91), “até porque há a possibilidade de, afinal, reconhecer-se que a crítica talvez fosse infundada”.

Garcia (2001) defende a ideia de que todo posicionamento diante do conhecimento é um ato crítico. A autora salienta que os homens têm a capacidade de fazer conhecimento, usar o conhecimento e posicionar-se diante do conhecimento, de forma que o posicionamento crítico implica numa relação dialética entre o fazer e o usar, pois, segundo ela, o conhecimento tanto é feito pelo homem quanto faz o próprio homem. A autora afirma:

Entendo que hoje é impossível falar na questão do conhecimento sem colocar imediata e paralelamente o posicionamento crítico próprio à epistemologia histórica. [...] Assim, **pensar (grifo nosso)** é ter um posicionamento crítico a respeito de cada uma das possibilidades de saber. É sair da imediatez da experiência situando-a como um saber aparente que necessita ser criticado. (GARCIA, 2001, p. 38-40).

Nesse sentido, a atitude crítica é vista tanto como o resultado do conhecimento, como também uma análise do próprio conhecimento. Chauí (2001) relaciona a crítica a um trabalho intelectual cuja finalidade é explicitar o conteúdo de um discurso ou pensamento a fim de encontrar o que esteja “silenciado” nesse discurso ou pensamento. “O que interessa para a crítica não é o que está explicitamente pensado, explicitamente dito, mas exatamente aquilo que não está sendo dito e que, muitas vezes, nem sequer está sendo pensado de maneira consciente” (CHAUÍ, 2001, p. 19).

Esse ato de “explicitar o conteúdo” de determinado pensamento ou discurso é o que a autora defende como a capacidade de “fazer falar o silêncio”, ou seja, não interpretar apenas o que está explícito, mas também trazer à tona o que está implícito no pensamento ou discurso do autor de um texto – escrito ou oral – e isso através do julgamento, aceitação ou rejeição das colocações e pontos de vista apresentados. Fica evidente que para explicitar o que fora silenciado num texto escrito, por exemplo, é necessário partir da análise do que fora dito, exposto, do que está na materialidade textual. É a partir de inferências sobre o que foi dito que o indivíduo poderá encontrar o “não-dito” e, desse modo, trazer à tona a gama de implícitos presentes no texto.

A *inferência* é definida por Rickheit e Strohner (1985), citados por Koch (2008, p. 135), como “a geração de informação semântica nova a partir da informação semântica dada em certo contexto”. Com base na definição desses autores, Koch (2008) ressalta a importância das relações estabelecidas entre as inferências produzidas na mente do indivíduo e as representações mentais que são construídas no ato da

compreensão. Essa representação pode ser vista como um conjunto de traços pertencentes a diversos níveis (conceitual, proposicional, modelos mentais e um nível superestrutural). Levando-se em consideração que a informação desses níveis é, em parte, explicitada no texto – ficando a maior parte implícita – as inferências podem ser vistas “como processos cognitivos através dos quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação explicitamente veiculada e levando em conta o contexto, constrói novas representações semânticas” (KOCH, 2008, p. 136).

É exatamente isto que o trabalho crítico proporciona ao leitor de um texto: a descoberta de novas informações não apenas a partir do que está explícito no contexto, mas dos implícitos também e, a partir daí, o sujeito tem a possibilidade de assumir um posicionamento favorável ou contrário ao que fora dito e/ou “não-dito”.

A capacidade de “ler nas entrelinhas” é uma habilidade daqueles que assumem um posicionamento crítico no ato da leitura, pois, como afirma Lakatos e Marconi (2009, p. 19), “Ler com espírito crítico significa ler com reflexão, não admitindo ideias sem analisar, ponderar; nem proposições sem discutir; nem raciocínio sem examinar. É emitir juízo de valor”. Ainda nessa perspectiva, é possível dizer que “um *leitor crítico* é aquele capaz de atravessar os limites do *texto em si* para o universo concreto dos outros textos, das outras linguagens, capazes de criar quadros mais complexos de referência” (FARACO; TEZZA, 2011, p. 239, grifo dos autores).

Desse modo, uma leitura mais apurada, daquela que ultrapassa os limites da decodificação das palavras na busca pela compreensão e interpretação de um texto, já evidencia a capacidade de assimilação e crítica que o indivíduo possui. Isso ocorre porque, no processo de interpretação, há um posicionamento em face do que está sendo dito e, para otimizar esse processo, muitas vezes, faz-se necessário recorrer a outras fontes, a fim de se ampliar o conhecimento sobre o assunto e sobre o autor do texto. Segundo Hühne (2001, p. 17), esse momento de crítica, momento de muita ponderação, “exige uma consciência dos nossos pressupostos de análise diante dos pressupostos do autor. Se não houver distinção, provavelmente haverá interferência na compreensão dos fundamentos básicos da mensagem”.

É evidente que qualquer julgamento resultante dessa compreensão e interpretação, esteja pautado nos conhecimentos que o sujeito possui – conhecimento de mundo, conhecimento partilhado, entre outros – bem como seja passível à influência de crenças, ideologias e outros fatores que influenciam esse indivíduo. Entretanto,

acredita-se que no posicionamento crítico de um estudante universitário, além desses fatores, ou até mesmo acima deles, esteja um saber especializado, adquirido na academia e que lhe permite ser não apenas conhecedor da questão posta, mas um analista de tal questão.

A aprendizagem das convenções e exigências da escrita acadêmico-disciplinar é geralmente realizada através da participação direta do indivíduo em uma comunidade de prática. [...] Tal aprendizagem se daria não apenas de forma explícita, mas também de forma implícita, pois pode ser que muito do que os membros de uma comunidade fazem não está escrito em algo como um manual ou está sistematizado em métodos, mas se dá de forma tácita e por vezes inconsciente (CASANAVE e LI, 2008, *apud* SILVA, 2012, p. 105).

Diante disso, entende-se que o “saber especializado” é decorrente do conhecimento adquirido (também) durante a graduação e as formas de se posicionar criticamente podem ser aprendidas pelos graduandos através do contato com os membros mais experientes da comunidade acadêmica, a saber, os professores.

2.3.1 Expectativas e contribuições institucionais para a formação crítica do estudante universitário

A sociedade atual tem sido considerada como a “sociedade do conhecimento”, e a universidade passou a ser vista como a principal responsável pela construção desse conhecimento. Todavia, não há um consenso sobre que tipo de conhecimento deva ser ofertado por essa instituição, bem como sobre sua principal finalidade. Alguns autores defendem a ideia de universidade como instituição de formação profissional e, diante das mudanças ocorridas na sociedade, tal instituição precisa adaptar-se a elas para poder desempenhar bem o seu papel. O que se espera, então, é que as universidades formem profissionais que atendam às novas demandas surgidas com tais mudanças. Desse modo, na visão dos autores que defendem essa posição, a principal finalidade dessa instituição seria formar profissionais que contribuam para o desenvolvimento econômico do país.

O que a indústria brasileira espera das universidades, públicas e privadas, assim, é o desenvolvimento de ações conjuntas, em parceria

com as organizações públicas e de fomento, de forma a elevar de forma substancial a pesquisa, a geração de inovação, desenvolvimento tecnológico e formação de pessoal qualificado. (MONTEIRO NETO, 2003, p.373).

Alguns dos autores que seguem essa linha de raciocínio criticam a universidade por sua falta de adaptação às novas realidades sociais e um dos argumentos utilizados é o de que as universidades mudaram pouco em comparação à época de sua fundação e, por conta dessa estagnação, tais instituições “hoje estão despreparadas para as mudanças que a sociedade requer: não são versáteis ou adaptáveis” (LITTO, 2003, p. 107).

Numa perspectiva contrária a essa, há autores que defendem o caráter autônomo da universidade, concebendo-a como uma instituição que não precisa moldar-se aos padrões ditados por setores de ordem econômica, política ou social. Surge, então, o impasse sobre o que se precisa reformar na universidade, já que, segundo Panizzi (2003, p. 247), “há os que querem reformá-la para que não se torne, definitivamente, prisioneira do ‘mercado’ – e há os que querem reformá-la para fazer do ‘mercado’ a sua própria razão de existir”.

Essa autora baseia-se no artigo 207⁵ da Constituição Federal – promulgada em 5 de Outubro de 1988 – para defender a autonomia que a universidade precisa e deve gozar. Trindade (2003) ratifica tal posição ao informar sobre um documento⁶ assinado por reitores de todos os continentes, no qual a ideia de universidade é indissociável da noção de autonomia, de forma que “a autonomia é inerente à própria ideia de universidade” (TRINDADE, 2003, p. 262).

Sousa Filho (2006) discorre acerca do embate que envolve o papel da universidade e é um dos autores que defendem a autonomia acadêmica. O autor afirma que os ataques dirigidos a essa instituição provêm de discursos com interesses “econômico-político-sociais”, os quais projetam uma universidade que atenda aos interesses específicos desses setores. No entanto, ele afirma que, para a Universidade permanecer como um bem social,

⁵ O artigo citado diz que “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Cf. PANIZZI (2003, p. 253).

⁶ Trata-se de uma Carta Magna estabelecida no Simpósio Comemorativo ao Nono Centenário da Universidade de Bologna. Cf. TRINDADE (2003, p. 262).

não precisa abandonar por outras as tarefas que a definem como lugar da formação de pesquisadores e educadores com espírito científico-crítico. As tarefas que são suas não podem ser submetidas a nenhum interesse que fira o princípio inegociável de liberdade de pensamento e da autonomia acadêmica. (SOUSA FILHO, 2006, p. 178).

Nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na universidade deve ter como um dos objetivos propostos não somente a formação de profissionais – uma vez que não se pode negar a contribuição do conhecimento na formação profissional do indivíduo – mas, principalmente, a formação de cidadãos que, na busca por uma boa qualificação, adquirem um conhecimento capaz de transformar e melhorar a sociedade em que vivem. Essa instituição cumpre seu papel ao formar profissionais críticos que são capazes de se indignar e de produzir indignação diante das desigualdades e das injustiças, diante da discriminação e da violência.

Desse modo, percebe-se que, quer seja na formação de profissionais, quer seja na formação de cidadãos, o posicionamento crítico faz-se necessário e desejável ao graduando. Isso porque, nas páginas de apresentação dos cursos de graduação, é comum encontrar – como um dos objetivos dos cursos – a formação de sujeitos capacitados a analisar as problemáticas que surgem em sua realidade e, de maneira reflexiva, crítica e proativa, atuar com responsabilidade a fim de gerar transformações nessa realidade. A criticidade, então, confere ao aluno não apenas uma técnica de como lidar com o conhecimento, mas um novo modo de ver e de intervir em sua realidade e, nessa perspectiva, o trabalho desenvolvido na universidade pode contribuir para isso. A interdisciplinaridade presente no universo acadêmico tem influência direta no desenvolvimento da autonomia do pensamento do graduando, uma vez que as atividades realizadas na universidade são focadas em questões cuja compreensão e avaliação requerem conhecimentos, habilidades e procedimentos que se localizam em várias disciplinas. Assim, o trabalho realizado em cada disciplina faz parte de um conjunto de tarefas que têm como objetivo maior contribuir para uma formação de qualidade. Nesse sentido, a produção textual está entre as atividades pertencentes a esse conjunto.

Na estrutura curricular do curso de Letras⁷, pertencente à Universidade Federal de Sergipe, por exemplo, é possível encontrar algumas disciplinas voltadas

⁷ Disponível em <<https://www.sigaa.ufs.br>>. Acessado em fevereiro de 2014.

especificamente para o trabalho com a produção de textos. No primeiro período da graduação é ofertada uma disciplina denominada *Produção e Recepção de Texto I*, através da qual o graduando poderá adquirir noções sobre “o texto e sua caracterização como formalização linguística do discurso na perspectiva da leitura e da escrita. Fatores de textualidade: coesão e coerência textuais. Distinção entre tipos e gêneros textuais.” No segundo período, a disciplina *Produção e Recepção de texto II* é voltada para o estudo de “Gêneros textuais acadêmicos: análise e produção. Fichamento. Resumo. Resenha. Artigos Científicos.” Ambas as disciplinas destacam-se entre as demais pelo fato de servirem como base para a produção que será requerida por docentes em outras disciplinas.

Vale ressaltar, no entanto, que além dessas, outras disciplinas ofertadas ao longo do curso também desenvolvem um trabalho que envolve, em grande parte, a produção de textos. Entre tais disciplinas estão *Laboratório para o Ensino de Gêneros Textuais* e *Fundamentos para o Ensino da Leitura e da Escrita*. Essas disciplinas, além de oferecer aos estudantes um conhecimento maior acerca dos processos sociocognitivos, interacionais e linguísticos envolvidos nas tarefas de leitura e escrita, também, permitem ao aluno capacitar-se na produção de materiais que o auxiliem em sua atuação profissional.

Outras duas disciplinas que também ganham destaque, na perspectiva deste trabalho, são *Crítica Literária* e *Laboratório de Crítica Literária*. Através dessas disciplinas, o estudante passa a ter conhecimento sobre as ideias precípuas das principais correntes críticas do século XX, como a crítica formalista, a sociocrítica, a crítica psicanalista etc, como também ele aprende a “estruturação do trabalho crítico e a prática de elaboração de temas para a crítica e de suas respectivas argumentações”.

É possível – e até provável – que tanto o conhecimento das correntes críticas quanto o trabalho com a argumentação ajudem o aluno a ter um bom desempenho e melhor posicionamento crítico não apenas diante de textos literários, mas também em outras produções exigidas na universidade. Embora o estudante aprenda conceitos ligados à área literária, sabe-se que a *crítica* em si é trabalho intelectual mais amplo e, desse modo, o posicionamento crítico do aluno pode expandir-se para outras tarefas e áreas do conhecimento. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que as tarefas realizadas em cada disciplina estão, de algum modo, interligadas. Assim, se o domínio do gênero *resenha*, por exemplo, – aprendido em determinada disciplina – contribui

para o bom desempenho do aluno nas atividades realizadas no campo literário, uma vez que resenhar obras literárias é tarefa comum na graduação, será que a visão crítica e as técnicas argumentativas aprendidas com a disciplina de *crítica literária* não poderiam contribuir para o melhor desempenho do aluno em produções textuais realizadas em outras disciplinas?

Fica evidente que, independente das disciplinas ofertadas, os cursos de graduação têm, fundamentalmente, como um de seus objetivos a formação de sujeitos que demonstrem um posicionamento crítico. Isso é evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Letras, por exemplo. Assim, no que tange ao perfil dos formandos, o texto declara:

O objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro [...]. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente [...]. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001, p. 30).

Diante do exposto, percebe-se que as tarefas realizadas durante um curso de graduação cooperam para o alcance desse objetivo maior. Nesse sentido, a produção textual faz parte do conjunto dessas tarefas e também pode contribuir de modo significativo para a formação do graduando.

Bedran (2003, p. 18) defende esse pressuposto ao assegurar que “a produção do aluno não é, de modo algum, independente, mas a ponta saliente e aguda de uma construção composta por professores, instituição, sociedade e Estado”. Ou seja, a produção do aluno recebe influência de todos os participantes dessa construção e, portanto, é resultado do trabalho (e do objetivo) de cada um deles. A autora foca seu estudo na análise da produção acadêmica e, através dos resultados obtidos em sua pesquisa, chega à conclusão de que a produção textual realizada na universidade tem a capacidade de gerar **mudanças** nos alunos. Ela afirma:

A produção do aluno é produtora de subjetividade: os envolvidos nessa tarefa produzem e são produzidos por ela. É interessante notar o

depoimento dos alunos sobre as mudanças ocorridas em si mesmos, desde o seu ingresso na universidade até o momento atual. Alguns falam de um interesse ou de um desinteresse crescentes; outros fazem referência a uma valiosa mudança de visão de mundo, mesmo que avaliem com restrições o seu desempenho nas tarefas acadêmicas (provas, aulas, trabalhos). Todos falam, no entanto, em mudanças. **Algo tem-se produzido a partir de suas produções (grifo nosso)**, nesse espaço e nesse tempo. Se isso não se revela, com transparência, no produto formal da produção, revela-se no agenciamento com outros fluxos, dentro ou fora da universidade. (BEDRAN, 2003, p. 37).

É certo que mudanças ocorrem nos discentes ao longo da graduação e os acompanham após a conclusão do curso. O processo é lento, mas contínuo. Talvez, varie de intensidade de um aluno para outro, mas, de algum modo, pode alcançar a todos. Dessa forma, o aperfeiçoamento da atitude crítica do estudante diante da realidade faz parte dessas mudanças e tem como causa não apenas o conhecimento científico adquirido, mas também (e em boa medida) o trabalho realizado com a produção textual.

3 UMA ABORDAGEM SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL PARA A FORMAÇÃO DISCENTE

Neste capítulo, serão expostas as questões referentes à metodologia aplicada à pesquisa e que embasaram as discussões sobre a relevância da produção textual na universidade e seu auxílio para a formação discente. Os resultados apresentados são tratados através de reflexões que possam colaborar com uma nova visão sobre o trabalho com a produção de texto na universidade.

3.1 Metodologia da análise

Esta pesquisa se propõe a observar como se dá a defesa do ponto de vista e o posicionamento crítico dos universitários diante de um assunto controverso e discutir o que discentes e docentes pensam sobre o processo de produção de texto vigente no ensino superior. A finalidade deste estudo é, portanto, mostrar como a produção textual realizada na universidade durante a graduação pode contribuir para a formação dos estudantes universitários.

A primeira etapa para a elaboração desta pesquisa foi efetuada através de um levantamento bibliográfico que desse embasamento teórico para a discussão proposta. Nesse sentido, houve revisão de literaturas que discorriam acerca de *texto*, *produção textual*, *gêneros acadêmicos* e *críticidade*. Convém ressaltar que esse embasamento teórico também serviu de apoio às questões norteadoras propostas, a saber:

- Quais as características da escrita universitária?
- Quais os gêneros mais solicitados e produzidos durante a graduação?
- Como o graduando apresenta e/ou defende seu ponto de vista em textos/gêneros acadêmicos?

Em seguida, houve a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, ou seja, a construção do roteiro de entrevistas, da ficha social do informante e da proposta de produção textual a ser aplicada.

A elaboração das entrevistas seguiu a técnica formal/padronizada, que se constitui pela organização de “um roteiro de questões cujas respostas atendam ao objetivo específico de coletar dados para determinado assunto da pesquisa” (PÁDUA,

2009, p.154). Esse roteiro foi constituído por 8 (oito) perguntas, sendo 4 (quatro) delas direcionadas aos docentes e as outras 4 (quatro) questões destinadas aos alunos. Os questionamentos desse roteiro tinham como objetivo identificar a opinião dos informantes a respeito do tema proposto e, conseqüentemente, a ampliação dos dados para análise.

A ficha social do informante foi elaborada em forma de questionário e trazia 21 (vinte e uma) questões – divididas entre abertas e fechadas – que foram dispostas de acordo com as seguintes categorias:

1. *Dados Pessoais* (nome completo, estado civil, sexo, residência, números de contato, profissão/ocupação etc.);
2. *Formação* (instituições de ensino fundamental e médio, ano de conclusão e instrução superior);
3. *Atividades de Leitura e Produção de textos* (preferência de leitura e recorrência de produção de textos, relação das produções com a universidade e possíveis publicações).

A ficha seria anexada à proposta de produção textual com o intuito de obter informações a respeito do perfil dos estudantes, bem como sobre questões relacionadas às atividades de leitura e produção escrita desses alunos.

A proposta de produção textual foi elaborada com base em um questionamento acerca de um tema controverso, solicitando ao graduando um posicionamento favorável ou contrário à questão colocada.

Nessa proposta, foram dispostos três textos motivadores. Esses textos traziam informações referentes ao programa “*Quero ser cientista, Quero ser professor*”, do Governo Federal, lançado em 18 de setembro de 2013 pelo Ministério da Educação com o objetivo de incentivar alunos da rede pública de ensino a seguirem a carreira docente e/ou tornarem-se cientistas em disciplinas que têm carência desses profissionais, a saber: química, física, biologia e matemática. O que se pedia, então, era que os estudantes produzissem um texto, posicionando-se criticamente a respeito do seguinte questionamento: “Em sua opinião, o programa governamental ‘Quero ser cientista, Quero ser professor’ pode despertar vocações docentes em alunos do ensino médio?”.

Entre a variedade dos gêneros que circulam no ambiente universitário, para essa produção, optou-se pelo gênero *Dissertação Acadêmica*⁸ para constituir o *corpus* de análise textual. A escolha por esse gênero justifica-se pelo fato de se tratar de um texto mais sucinto – se comparado aos outros gêneros comumente solicitados durante a graduação, de melhor domínio por parte dos alunos e por seu tipo textual (dissertativo-argumentativo) explicitar melhor o posicionamento crítico dos graduandos – ênfase desta pesquisa. Afinal, a dissertação acadêmica trata-se da “construção de uma opinião em torno de uma questão proposta” (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 75).

Concluída a elaboração do material, o próximo passo foi a coleta de dados. Nessa fase, foi solicitada a participação de discentes dos períodos iniciais e finais dos cursos de Letras Vernáculas e Estrangeiras ofertados pela Universidade Federal de Sergipe, localizada em São Cristóvão/SE. A preferência por essas turmas aliava-se à proposta de comparar as produções dos estudantes desses períodos e, assim, obter as características das produções realizadas pelos estudantes desses períodos, como também verificar as diferenças existentes entre essas produções. No entanto, houve certa indisponibilidade por parte de alguns graduandos, o que gerou a necessidade de ampliar o campo de pesquisa a fim de coletar um quantitativo de produções satisfatório às análises.

Nesse contexto, entre os meses de novembro de 2013 e janeiro de 2014, nos turnos matutino e noturno, foram investigadas turmas⁹ do 2º, 6º e 8º períodos dos cursos supracitados. Ao todo, 106 graduandos dos respectivos cursos participaram da pesquisa através da produção textual. Na oportunidade, foram explicados os objetivos da pesquisa, as características da produção e foi aplicada – em anexo a essa atividade – a ficha social do informante. Os textos coletados nessa fase constituíram parte do *corpus* de análise desta pesquisa.

A outra porção desse *corpus* foi constituída pelas entrevistas realizadas com discentes e docentes dos cursos anteriormente citados – Letras Vernáculas e Estrangeiras – na mesma instituição de ensino, a saber, a Universidade Federal de Sergipe. Nesse contexto, entre os meses de janeiro e fevereiro de 2014, nos turnos

⁸ A denominação do gênero procede da utilizada por Köche; Boff; Marinello (2012) referindo-se à *Dissertação Escolar*. Apenas houve a substituição do termo “escolar” por “acadêmica” devido à diferenciação entre os contextos de produção.

⁹ Três turmas foram investigadas no turno matutino – sendo duas do 2º período e uma do 6º. A turma do 8º período pertencia ao turno da noite.

matutino, vespertino e noturno, foram entrevistados através de gravação 10 (dez) professores que ministravam disciplinas específicas de produção de texto e/ou que tinham o gênero científico como principal objeto de estudo e análise em suas práticas pedagógicas. Outras 10 (dez) entrevistas foram realizadas com estudantes¹⁰ que estavam cursando ou já tinham cursado alguma(s) dessas disciplinas.

É importante frisar que, durante a fase de coleta de dados, as informações acerca dos aspectos referentes à produção textual dos graduandos foram coletadas através da investigação por amostragem, ou seja, apenas uma porção do universo acadêmico foi analisada, caracterizando-se, portanto, um subconjunto do todo. Desse modo, os discentes e docentes que participaram da pesquisa não representam a comunidade universitária geral, mas oferecem informações valiosas, as quais podem contribuir para uma análise teórico-prática.

A técnica de amostragem utilizada foi a probabilística, pois, segundo Lakatos e Marconi (2009, p. 112), a escolha dos pesquisados é feita aleatoriamente, de modo que “cada membro da população tinha a mesma probabilidade de ser escolhido”.

No que diz respeito aos graduandos, através dos instrumentos de coleta de dados, foi possível obter informações acerca das atividades de leitura e produção textual, ou seja, os gêneros mais lidos e produzidos pelos estudantes, os contextos dessas produções e possíveis publicações realizadas durante a graduação. Também foi possível observar como os alunos defendem o ponto de vista e se posicionam diante de uma temática controversa.

No que tange aos professores, a técnica de entrevista concedeu informações sobre os gêneros mais solicitados durante a ministração das disciplinas na graduação, as mudanças perceptíveis nas produções dos alunos e as possíveis contribuições que a produção textual pode oferecer à formação do graduando.

Diante disso, ressalta-se que esta pesquisa foi desenvolvida através de documentação direta, abrangendo a observação direta intensiva – baseada nas entrevistas – e observação direta extensiva – baseada na aplicação da atividade de produção textual. Os dados foram obtidos pela pesquisa de campo de caráter

¹⁰ A escolha desses estudantes foi feita apenas pelo critério de curso, de modo que os períodos a que pertenciam foram mais variados que os dos informantes anteriores. Das gravações, participaram graduandos dos 2º, 4º, 6º e 8º períodos.

exploratório¹¹ que, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 69), é utilizada com “objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles”. Esses dados foram analisados por uma abordagem quanti-qualitativa.

Esta investigação caracteriza-se (em parte) como descritiva, pois tenta descrever as características de determinado fenômeno e “o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2010, p. 28). No entanto, esse autor salienta que, quando esse tipo de pesquisa (descritiva) ultrapassa a simples identificação das relações entre as variáveis, na busca pelo estabelecimento da natureza dessas relações, tal pesquisa se aproxima da pesquisa explicativa – cujo objetivo é “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (RODRIGUES, 2009, p.45). Desse modo, esta investigação também possui cunho explicativo, uma vez que a pretensão deste estudo (também) é analisar como a produção de texto realizada na academia influencia na formação do discente.

É importante ressaltar que diversos dados presentes na pesquisa podem servir para futuras investigações, já que não se pretende aqui generalizar os resultados ou esgotar as discussões, pois sabe-se que “mesmo que um conhecimento científico tenha sido aceito [...] ele não é, portanto, sinônimo da verdade ou um dogma, mas resultado provisório de uma investigação humana num determinado período histórico e social” (RODRIGUES, 2009, p. 99).

Em suma, os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa partem do pressuposto de que na produção de textos do tipo dissertativo-argumentativo – amplamente difundido no trabalho com o texto acadêmico – há a defesa de um ponto de vista que, conseqüentemente, exige um posicionamento crítico – em maior ou menor escala. Nesse sentido, as entrevistas concedidas e os textos coletados contribuíram significativamente para as discussões acerca da importância do trabalho com a produção textual para o aperfeiçoamento do posicionamento crítico dos universitários. Diante disso, a atividade de produção textual e as entrevistas tiveram como objetivo responder às seguintes questões:

- Quais as características da escrita universitária?

¹¹ O principal objetivo da pesquisa exploratória é a obtenção de informações sobre determinado assunto. Cf. ANDRADE (2010); RODRIGUES (2009).

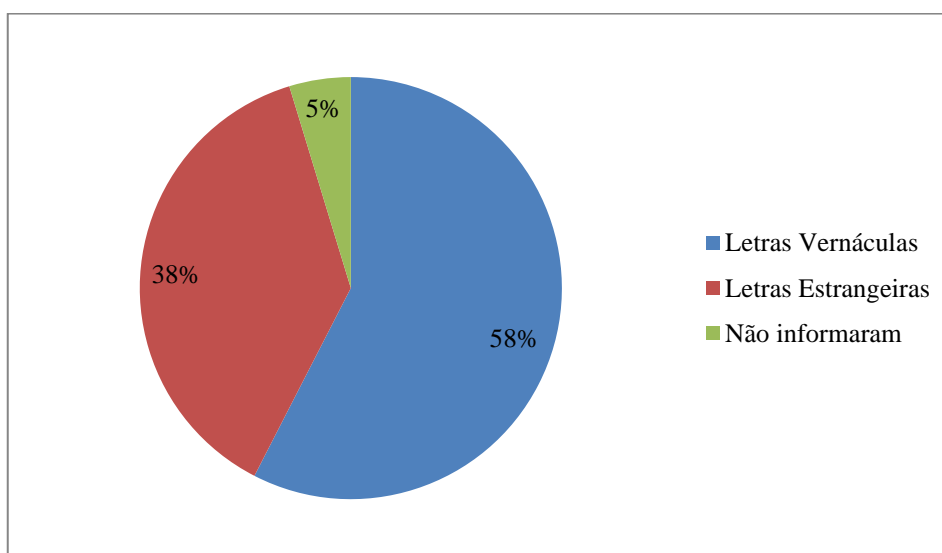
- Quais os gêneros textuais mais solicitados e produzidos durante a graduação?
- Como o graduando apresenta e/ou defende seu ponto de vista em textos/gêneros acadêmicos?

Tais questões levantadas têm o intuito de tentar resolver o problema da pesquisa que é saber como a produção textual na universidade pode contribuir para o aperfeiçoamento do posicionamento crítico dos discentes.

3.2 O perfil dos informantes

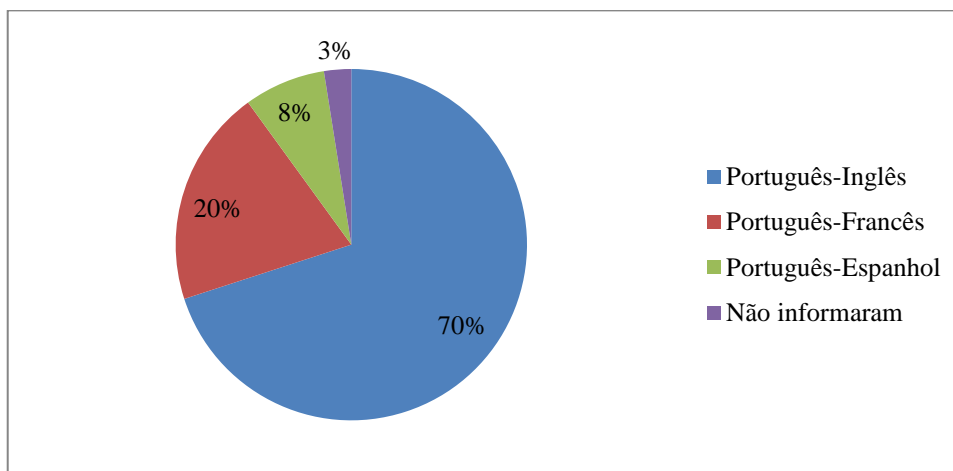
Através da *Ficha Social do Informante*, foi possível traçar o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. Convém ressaltar que, para melhor disposição dos dados, os informantes foram divididos por período cursado. Dessa forma, do conjunto de 106 alunos, 57 (54%) foram alunos do 2º período, 28 (26%) do 6º período e 21 (20%) do 8º período dos cursos de Letras Vernáculas e Estrangeiras. No geral, a predominância foi de estudantes do curso de Letras Vernáculas e, entre os cursos de Letras Estrangeiras, a predominância foi do curso de língua inglesa, como se pode visualizar a seguir:

GRÁFICO 1: Distribuição dos informantes por curso



Fonte: Menezes, 2014

GRÁFICO 2: Distribuição dos informantes dos cursos de língua estrangeira

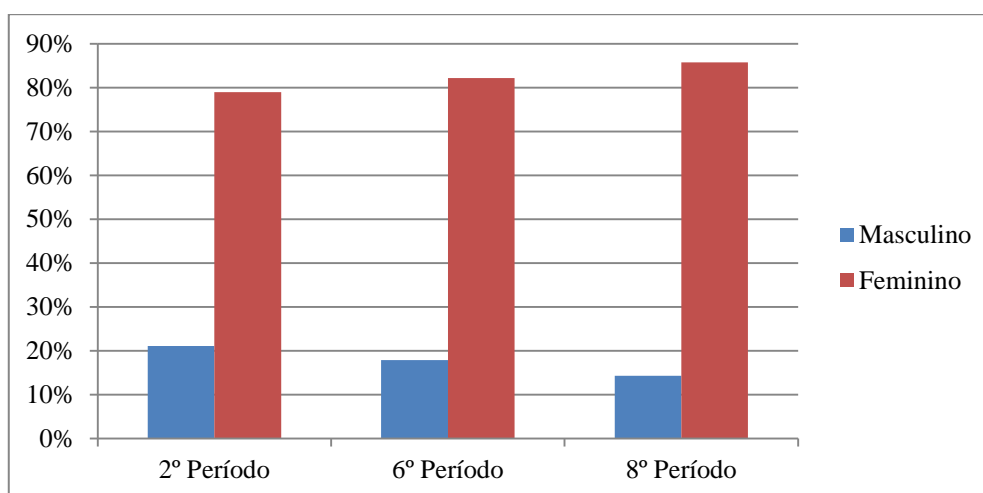


Fonte: Menezes, 2014

A primeira parte da ficha trazia questionamentos acerca dos dados pessoais dos informantes, dos quais serão mencionados apenas *sexo*, *estado civil*, *idade* e *vínculo empregatício*.

Primeiramente, ficou notório que, nos três períodos pesquisados, a predominância é do público feminino, como se verifica no gráfico a seguir:

GRÁFICO 3: Distribuição dos informantes por sexo



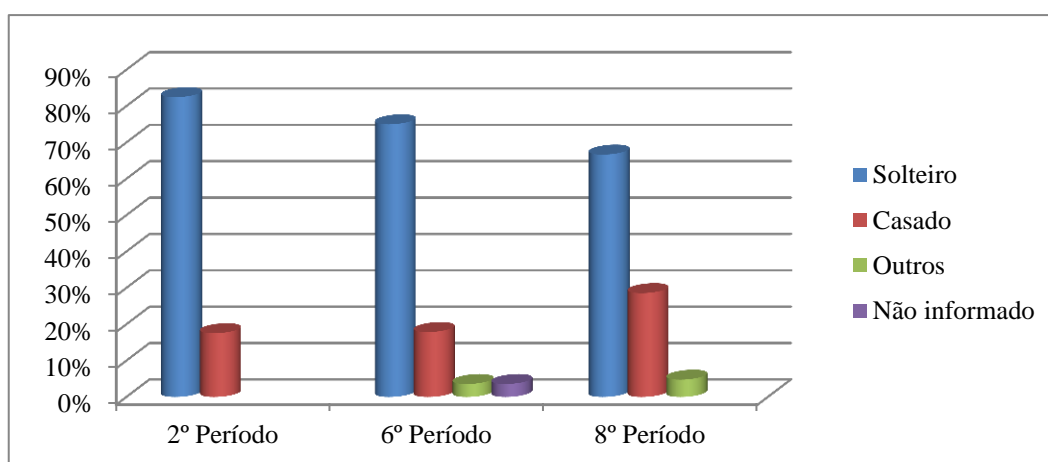
Fonte: Menezes, 2014

Os dados mostram a forte e tão reconhecida presença feminina nas licenciaturas e principalmente nos cursos de Letras, o que evidencia o processo de

“feminização da docência”, que, conforme Gatti e Barreto (2009), não é um fenômeno tão recente, uma vez que, desde séculos anteriores, as mulheres têm ocupado a maior parte dos cargos da docência.

No quesito *estado civil*, a maior parte dos estudantes se declarou “solteira”, como se pode observar no seguinte gráfico:

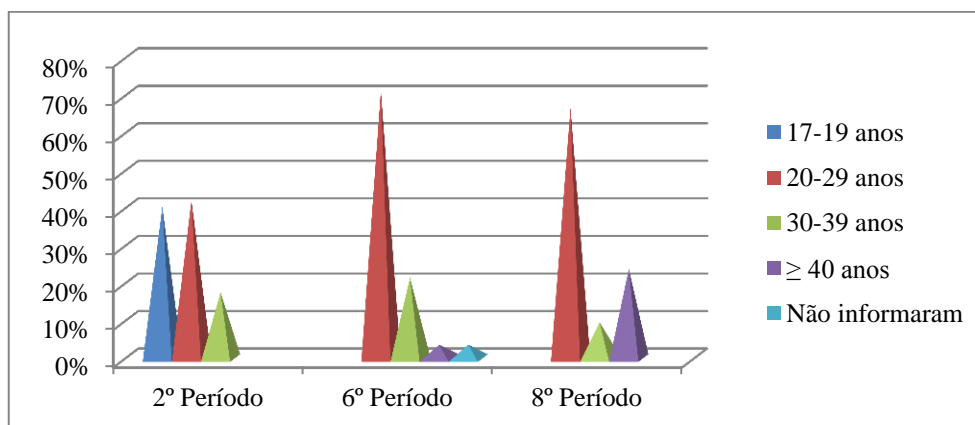
GRÁFICO 4: Distribuição dos informantes por estado civil



Fonte: Menezes, 2014

Com relação à idade, observou-se que as faixas etárias variavam em cada período investigado. O gráfico a seguir mostra esses resultados:

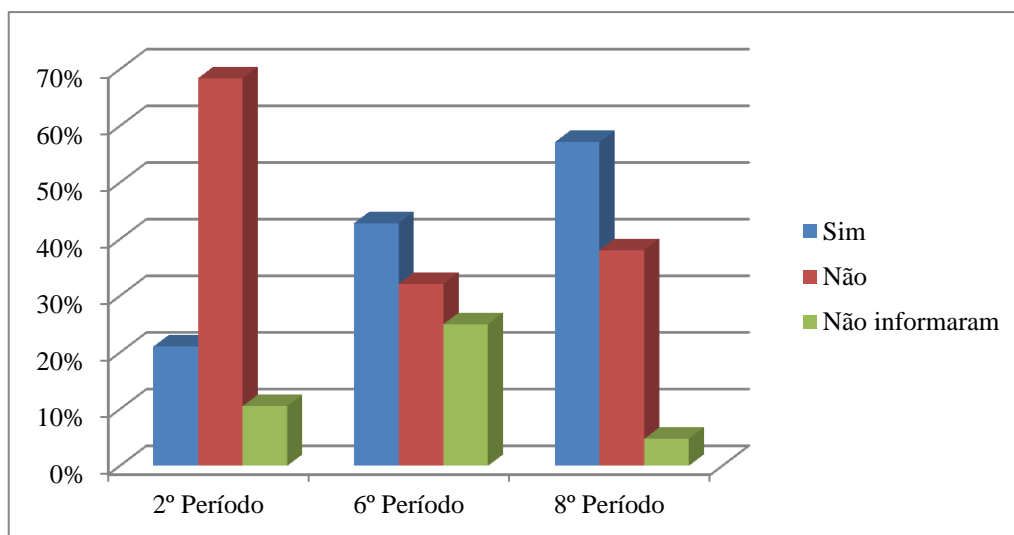
GRÁFICO 5: Distribuição dos informantes por idade



Fonte: Menezes, 2014

Quanto ao vínculo empregatício, uma pequena variação de percentual ficou perceptível na comparação entre o 2º e os outros dois períodos investigados. O gráfico que se segue esclarece essa questão:

GRÁFICO 6: Distribuição dos informantes por vínculo empregatício



Fonte: Menezes, 2014

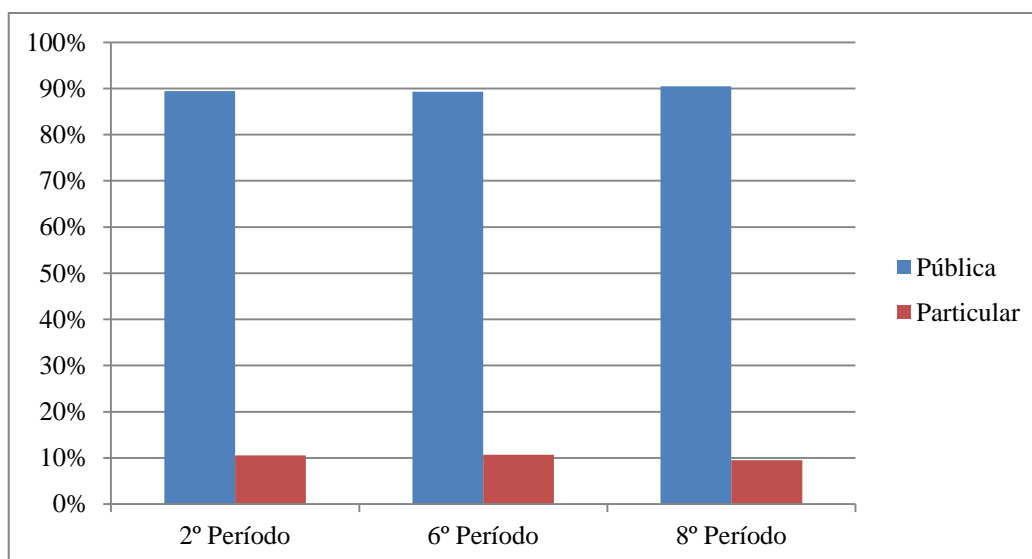
Foi possível perceber que no 2º período a maioria dos alunos não possui vínculo empregatício, ou seja, são jovens que se dedicam apenas aos estudos. Já no 6º e no 8º períodos, a maior parte dos discentes afirma ter um vínculo empregatício. Tal realidade pode evidenciar que o conhecimento adquirido ao longo do curso e o fato de o aluno estar cursando uma graduação podem ser fatores contribuintes para o alcance de uma oportunidade de emprego.

Na segunda parte da ficha, os alunos foram questionados acerca da formação anterior, levando em consideração a instituição de ensino onde estudaram e o ano de conclusão do ensino médio.

Nos três períodos pesquisados, a maioria dos alunos cursou o ensino médio em escolas da rede pública, como se pode visualizar graficamente a seguir:

GRÁFICO 7: Distribuição dos informantes por instituição de ensino da Educação

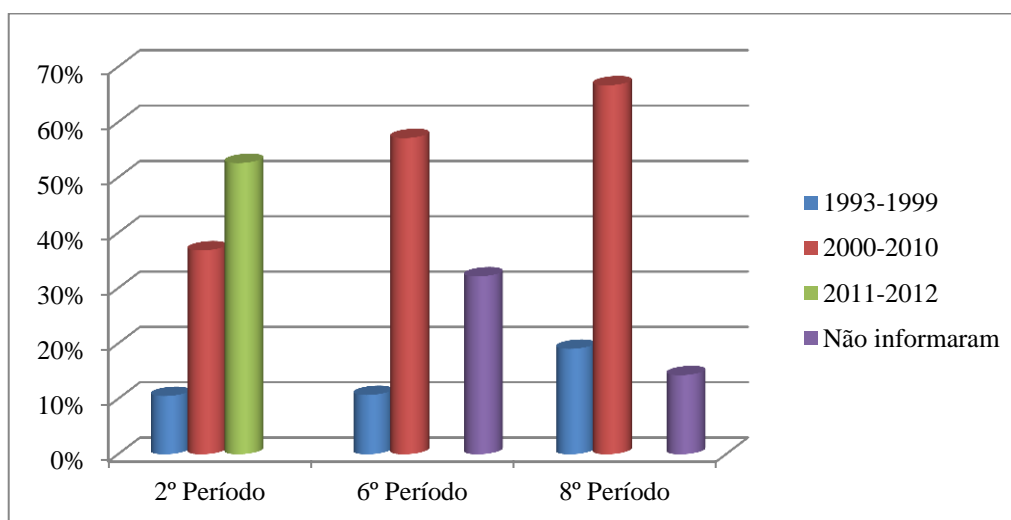
Básica



Fonte: Menezes, 2014

Os anos de conclusão do ensino médio variaram de acordo com o período pesquisado. O gráfico a seguir mostra os resultados dessa questão:

GRÁFICO 8: Distribuição dos informantes por ano de conclusão do ensino médio

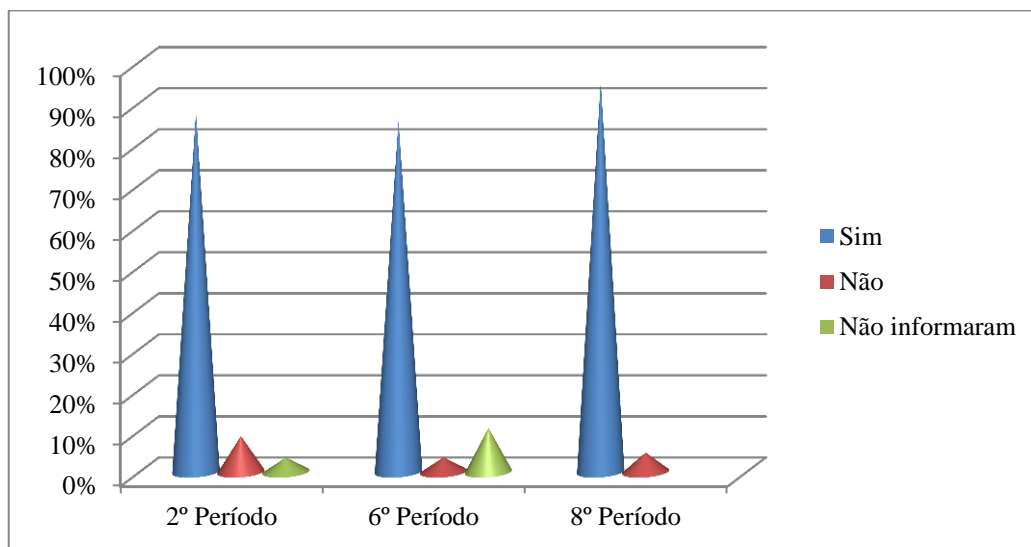


Fonte: Menezes, 2014

Por fim, a ficha trazia questionamentos acerca das atividades de leitura e de produção textual dos estudantes, ou seja, a preferência de leitura e recorrência das produções, o contexto destas e possíveis publicações realizadas pelos estudantes.

A maioria dos alunos dos três períodos pesquisados afirmou ler regularmente. O gráfico a seguir mostra os resultados obtidos em cada período investigado:

GRÁFICO 9: Distribuição dos informantes por atividade de leitura



Fonte: Menezes, 2014

A partir de uma comparação entre os três períodos pesquisados, foi possível observar que os graduandos do 8º período destacam-se em frequência de leitura. Ficou perceptível, também, que a quantidade de alunos que admite *não* ler regularmente diminuiu do 2º para o 6º e 8º períodos (caindo de 9% para 4% e 5%, respectivamente). A diferença observada nesses resultados explicita uma mudança no posicionamento dos alunos com relação ao exercício de leitura e pode ser o reflexo da constante exigência feita por parte dos professores no decorrer do curso.

No que diz respeito ao tipo de leitura mais recorrente, os alunos citaram gêneros que foram distribuídos em seis categorias¹²: *literários* (romance, conto, crônica, drama, poesia, aventura etc.), *religiosos* (“teologia” e “religião”), *científicos/acadêmicos* (artigo etc.), *informativos* (revista, jornal, livro, notícia etc.), *outros* (Autoajuda, gibis,

¹² A divisão por categorias foi realizada apenas para melhor organização dos dados. Essa divisão foi feita de acordo com as maiores recorrências encontradas nas respostas dos informantes e os gêneros atribuídos a cada uma delas seguem com as nomenclaturas dadas pelos próprios estudantes.

bibliografia, virtual etc.) e *inespecíficos e/ou não informados* (diversos, “todo tipo”, “independente”, “o que chamar a atenção” etc.). Vale ressaltar que, nessa questão, os estudantes deram mais de uma resposta e os resultados podem ser vistos no quadro a seguir:

QUADRO 3: Distribuição dos gêneros por preferência de leitura

Gêneros	2º Período	6º Período	8º Período
Literários	40%	37%	38%
Religiosos	6%	4%	5%
Científicos/Acadêmicos	3%	13%	21%
Informativos	25%	17%	15%
Outros	10%	7%	13%
Inespecíficos e/ou não informados	15%	22%	8%

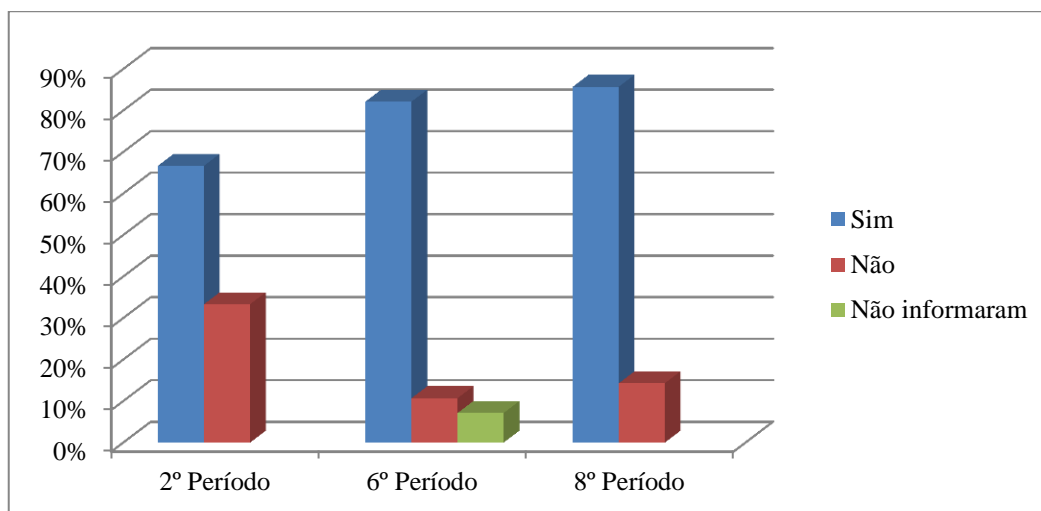
Fonte: Menezes, 2014

Foi possível observar que, nos três períodos pesquisados, a categoria de gêneros literários é a que impera no gosto dos estudantes, seguida pelas categorias dos gêneros informativos e científicos¹³. Todavia, percebeu-se que, entre os graduandos do 2º período, a categoria de leitura dos gêneros informativos é bem maior que a dos científicos (25% e 3% respectivamente). Em contrapartida, a categoria de leitura de gêneros científicos aproxima-se da categoria dos informativos no 6º período e a ultrapassa no 8º período (sendo 13% e 17% no 6º período e 21% e 15% no 8º período, respectivamente). Esses resultados mostram que, no decorrer do curso, o aluno passa a ler textos de caráter científico com maior frequência, o que pode significar não apenas uma mudança em seu perfil enquanto leitor, mas também a ampliação de seu “leque” de leituras e/ou gosto textual.

¹³ Embora outras categorias – como “Outros” e “Inespecíficos” – tenham percentuais maiores no 6º período, considera-se, nesse momento, apenas as que tiveram os gêneros especificados pelos informantes.

Com relação à escrita, a maior parte dos estudantes dos três períodos pesquisados afirmou produzir constantemente, como pode ser visualizado no gráfico a seguir:

GRÁFICO 10: Distribuição dos informantes por atividade de produção textual



Fonte: Menezes, 2014

O gráfico mostra uma gradação nos resultados, de maneira que a quantidade de estudantes que afirmam produzir textos com frequência aumenta de um período para o outro (passando de 67% no 2º período para 82% no 6º e 86% no 8º período). Tais resultados mostram que, quanto mais avançado o aluno estiver no curso, maior a recorrência de suas produções, o que pode ser reflexo da constante exigência de escrita no decorrer da graduação.

Com relação aos textos mais produzidos, os estudantes citaram gêneros que foram distribuídos em quatro categorias¹⁴: *acadêmicos* (resumo, artigo, resenha etc.), *literários* (conto, crônica, poema, poesia etc.), *outros* (pessoal, anotação, carta, jornalístico etc.) e *inespecíficos e/ou não informados* (construtivo, diversos, “qualquer um”, variados etc.). O quadro a seguir traz os resultados desse quesito:

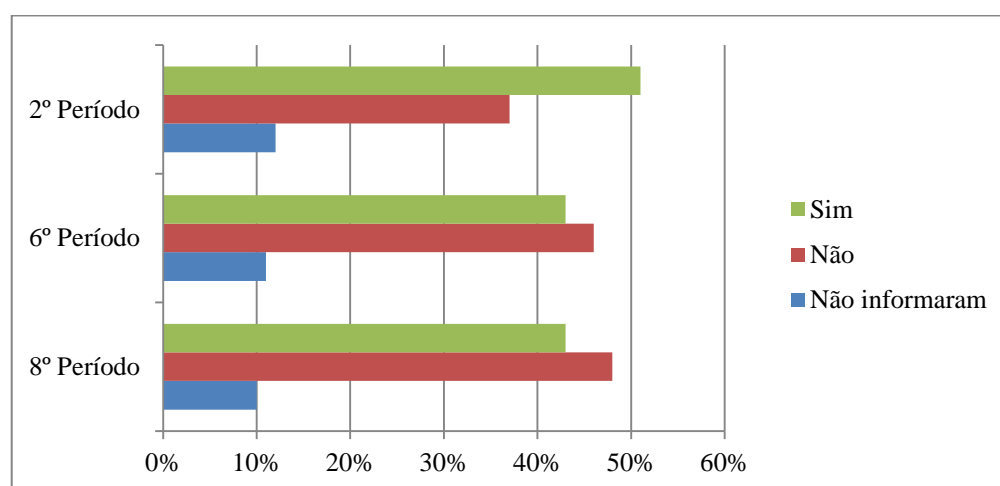
¹⁴ A divisão das categorias, bem como a atribuição dos gêneros a cada uma delas, seguiu os mesmos objetivos e critérios adotados no quesito anterior – referente à leitura.

QUADRO 4: Distribuição dos gêneros por produção escrita

Gêneros	2º Período	6º Período	8º Período
Acadêmicos/Científicos	59%	62%	54%
Literários	18%	10%	29%
Outros	9%	21%	4%
Inespecíficos e/ou não informados	14%	7%	13%

Fonte: Menezes, 2014

Embora os resultados tenham mostrado que a produção de textos acadêmicos/científicos seja a mais recorrente entre as categorias nos três períodos pesquisados, ficou perceptível uma pequena diferença no contexto em que se dão essas produções. Os estudantes foram questionados se suas produções textuais se resumiam às exigidas na universidade e resultados obtidos foram os seguintes:

GRÁFICO 11: Distribuição dos informantes por contexto de produção textual - universidade

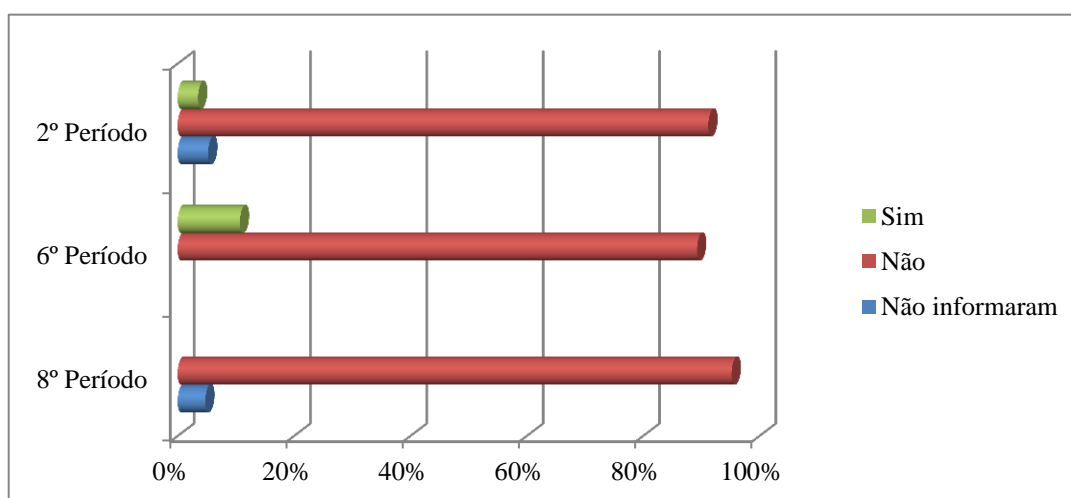
Fonte: Menezes, 2014

Foi possível perceber que, enquanto no 2º período a maioria dos alunos (51%) afirmou que as produções se resumiam às exigidas na universidade, ou seja, produções

de caráter didático-avaliativas – típicas do universo educacional – no 6º período os números quase que coincidem (43% *sim* e 46% *não*). Estes resultados podem ser o reflexo de uma mudança de atitude, por parte dos graduandos, o com relação à produção de textos de caráter científico. Já no 8º período, a situação é a inversa do 2º período: a maior parte dos estudantes (48%) afirmou que as produções *não* se resumiam às exigidas na universidade. Essa diferenciação observada nos resultados de um período para o outro pode explicitar a *autonomia* adquirida pelo aluno no decorrer do curso. Significa dizer que, se nos períodos iniciais a maior parte das produções do aluno tem finalidades didático-avaliativas, ao longo do curso, quando o estudante passar a dominar os métodos e técnicas característicos da escrita acadêmica, espera-se que suas produções passem a ter (também) outras finalidades. Não significa dizer que isso seja regra e que no 2º período os alunos não tenham autonomia para produzir textos com finalidades que extrapolam as obrigações acadêmicas. Apenas infere-se que, nos períodos finais, o graduando passa a ter maior segurança e maior maturidade para produzir e isso pode ser resultado (também) do trabalho desenvolvido pelos professores durante o curso.

A mostra de que os alunos são instigados – desde os períodos iniciais – a desenvolver essa autonomia está nos resultados obtidos com relação à publicação, pois, quando questionados acerca de publicações realizadas, os alunos do 2º e 6º períodos tiveram resultados mais positivos que o 8º período, como mostra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 12: Distribuição dos informantes por publicação realizada



Fonte: Menezes, 2014

Nesse item, a motivação da publicação não foi questionada. Por isso, acredita-se que se pode tratar de alunos que tenham participado de algum projeto de iniciação científica ou que tenham recebido orientações específicas de algum professor para desenvolver um trabalho de pesquisa e posteriormente publicá-lo, já que as publicações durante a graduação ainda não são muito recorrentes.

O esperado para o 8º período era o inverso da realidade encontrada, ou seja, que fosse o período que se destacasse em publicações, pois se pressupõe que, nos períodos finais, os alunos se interessem pela continuidade dos estudos e, almejando os cursos de pós-graduação, queiram começar ou ampliar sua produção científica. No entanto, não se pode afirmar que nenhum dos graduandos desse período tenha publicado, pelo fato de ter sido o período em que os estudantes se mostraram mais resistentes para participar da pesquisa. Sendo assim, é possível que, entre os 5% dos que não deram essa informação, esteja algum estudante que tenha publicado, mas que preferiu omitir tal fato.

O ponto positivo encontrado nesses resultados foi, justamente, o percentual de publicação apresentado no 2º e 6º períodos, principalmente no 2º período, pois, mesmo pequeno, mostra que os alunos têm sido incentivados desde o início do curso à pesquisa e, conseqüentemente, à divulgação de seus trabalhos científicos através da publicação.

É sabido que uma série de fatores interfere como causa e consequência de determinados fenômenos e não cabe aqui tratar exaustivamente cada um deles. Portanto, acredita-se que esses resultados permitiram, além de traçar o perfil dos estudantes que participaram da pesquisa, perceber alguns dos resultados – principalmente no que tange à leitura e à escrita – do trabalho com o *texto* desenvolvido pelos professores durante a graduação.

3.3 Análise e interpretação dos dados: (re)conhecendo e (re)construindo algumas concepções

Ao estabelecer uma relação entre as respostas concedidas por alunos e professores durante as entrevistas e o posicionamento assumido pelos alunos nos textos produzidos, foi possível verificar como os modos de produção textual característicos do ambiente acadêmico influenciam e contribuem para a formação do estudante.

O primeiro ponto a ser considerado diz respeito aos gêneros textuais comumente utilizados no universo acadêmico. Assim como é defendido na literatura que versa sobre a escrita acadêmica, os professores ratificaram a escolha pelos gêneros *acadêmicos/científicos* como os mais solicitados durante as disciplinas ministradas. Entre os mais citados estão o resumo, a resenha e o artigo científico, embora os professores tenham declarado que também fazem uso de outros tipos de gênero em suas práticas pedagógicas. A justificativa da escolha por esses gêneros baseia-se, na maioria dos casos, no propósito pretendido com o uso de cada um. No caso do resumo, por exemplo, alguns professores utilizam-no, principalmente nos períodos iniciais, como “exercício de compreensão”. Uma das professoras entrevistadas explica o motivo desse uso.

- (1) [...] primeiro, por conta das dificuldades deles (dos alunos) de escrita mesmo e, segundo, porque eu acho que é um gênero um pouco mais acessível com o que eles já vinham fazendo no ensino médio (Docente A)¹⁵.

Como o resumo, segundo Rodrigues (2009), é uma apresentação das ideias principais do autor de determinado texto, ele se assemelha aos textos produzidos pelos alunos no ensino médio e tem como uma de suas características a reprodução de informações.

Isso ficou visível em muitos dos textos produzidos pelos alunos do segundo período. Como ainda estão em fase de adaptação aos padrões da escrita acadêmica – praticamente no início do curso – muitos desses estudantes ainda escrevem da mesma maneira que faziam durante o ensino médio: escrevem mais sobre o que está exposto no texto-base, do que seu ponto de vista sobre o assunto ali tratado. Para ilustrar essa questão, apresenta-se a seguir um dos textos dispostos na proposta de produção textual aplicada durante a pesquisa e, logo em seguida, um parágrafo¹⁶ escrito por um estudante que reproduziu as informações do texto-base com outras palavras.

¹⁵ O anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa foi mantido de modo a preservar a identidade dos professores e dos formandos e acentuar o que pareceu essencial, o pensamento e/ou concepção acerca da temática proposta. Destaca-se, ainda, que as declarações expostas neste capítulo resgatam, com fidelidade, as expressões léxicas utilizadas pelos informantes.

¹⁶ Os trechos destacados foram transcritos como foram produzidos pelos graduandos.

- (2) *Com a oferta inicial de 30 mil bolsas em 2014, o Ministério da Educação lançou hoje (18) o programa “Quero Ser Cientista, Quero Ser Professor” para incentivar nas escolas públicas o estudo de disciplinas como matemática, física, química e biologia. O valor repassado aos estudantes de ensino médio será R\$ 150. As bolsas serão concedidas a partir de fevereiro de 2014. (Trecho de texto usado na proposta de produção textual).*
- (3) *O programa “Quero ser cientista, Quero ser professor”, desenvolvido pelo Ministério da Educação, tem como ideia central a oferta de bolsas de iniciação junior nas áreas científicas no valor de cento e cinquenta reais, destinadas aos alunos de ensino médio. (Texto nº 01, 2º período).*

A declaração da docente “A”, no exemplo 1 – acerca do uso do resumo pelo fato de este se tratar de um gênero mais acessível aos estudantes – revela a preocupação que há, por parte dos professores, em adequar as exigências de produção ao nível de conhecimento genérico dos estudantes em cada período. As asserções a seguir corroboram essa prática de adequação do gênero ao nível da turma:

- (4) *Às vezes, há necessidade de fichamento com turmas de primeiro período porque eles (os alunos) não sabem exatamente como isso funciona, então é uma forma, também, de introduzir os gêneros acadêmicos. (Docente B).*
- (5) *Por que eu não peço artigo como requisito de avaliação (no segundo período)? Porque o artigo exige uma maturidade maior acerca dos dados e ele tem uma avaliação de formatação muito grande em função das revistas. (Docente A).*

Levando-se em consideração a declaração da docente, exposta no exemplo 4, há de se considerar que, embora os professores constatem que alunos do segundo período da graduação ainda não tenham maturidade suficiente para produzir artigos científicos, nesse mesmo período, os estudantes cursam a disciplina “Produção e Recepção de Texto II”, que é voltada à análise e produção de gêneros acadêmicos, inclusive artigos. Sobre isso, uma das professoras entrevistadas declara:

- (6) *Essa é uma atividade mais difícil porque ninguém escreve um artigo científico com facilidade no segundo período [...]. É preciso muito mais; é preciso uma carga de leitura, é preciso tempo, maturação” (Docente B).*

Os professores que ministram a disciplina supracitada são os que mais encontram dificuldade diante dessa “incoerência curricular” que exige do discente a produção de um gênero um tanto “complexo” logo nos períodos iniciais do curso. Por isso, na tentativa de sanar ou, pelo menos, minimizar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção de artigos, os docentes têm investido maior tempo junto aos estudantes no processo de análise desse gênero. Sendo assim, o trabalho com a *metaleitura* de artigos ganha relevância à medida que trata daquilo que causa mais dificuldade para os estudantes nos períodos iniciais, a começar pelas *nomenclaturas*.

Um dos graduandos entrevistados afirmou que não conseguia estabelecer uma diferença muito clara entre a *justificativa* e os *objetivos* por se tratar, segundo ele, de terminologias muito abstratas. Nesse sentido, o trabalho com a *metaleitura* permite que o aluno aprenda não só a definição de cada termo, como também a funcionalidade desses termos no corpo do trabalho. Ao tomar ciência das características e funcionalidade dos aspectos textuais de um artigo, o estudante terá maior facilidade na hora de organizar seu próprio trabalho.

No caso específico do trabalho com o gênero *artigo científico*, o discente aprende – primariamente – *como ler* um artigo. Uma professora entrevistada explica como se dá esse processo:

- (7) *Então, pra quê serve o resumo? Pra quê servem as palavras-chave? Como é que eu avalio esse texto? – se é um texto com credibilidade ou não – [...]. O que é mais importante num artigo? Bom, primeiro identificar o objetivo, depois a metodologia de coleta de dados, os resultados, as conclusões, conferir as referências como futuras leituras [...]. (Docente A).*

Fica perceptível quão significativo é esse trabalho de conhecimento do gênero, pois o aluno tem a oportunidade de identificar suas características para, posteriormente, (re)produzi-las num contexto de produção textual. No entanto, convém salientar que esse processo “preparatório”, ou seja, de apresentação das características do gênero

trabalhado não se aplica somente ao tratamento do artigo científico, mas também a outros gêneros solicitados. Os professores entrevistados foram unânimes na defesa dessa metodologia e esclareceram como se organiza o trabalho com alguns gêneros em sala de aula.

De acordo com os docentes, os *seminários* possuem um caráter mais informativo, de modo que os estudantes devem reunir e organizar as ideias relativas ao tema, apresentar oralmente os resultados da pesquisa realizada e, por fim, entregar uma versão impressa com a síntese da investigação. O auxílio do professor nesse processo consiste, fundamentalmente, na orientação para a escolha da temática e organização das informações. Os *relatórios*, geralmente, são solicitados como requisito de avaliação em disciplinas de *estágio supervisionado*, disciplinas teóricas que envolvem pesquisa ou em práticas de *iniciação científica*. Esses relatórios são, por vezes, elaborados em etapas e acompanhados de perto pelos docentes, como afirma uma das professoras entrevistadas:

- (8) *Ele não aparece pronto pra mim. Eu acompanho esse relatório por pelo menos entre quatro a seis aulas [...]. Então, o grupo vai me mostrar o andamento do texto e eu vou dizer ‘vai fazer’, ‘vai refazer’ (Docente A).*

Para a produção de *resenhas* e *resumos*, o procedimento de (re)conhecimento do gênero é o mesmo para ambos, diferenciando-se apenas na finalidade do uso de cada um. Antes de solicitar a produção do gênero, os professores têm a preocupação de levar para a sala de aula modelos de resenhas e de resumos, de modo que, a partir do contato com o gênero e percepção de seus aspectos formais e linguísticos, os alunos sejam capazes de (re)produzi-los. Conforme os docentes, o *resumo* é solicitado como “exercício de compreensão de leitura”. Já a *resenha* é utilizada não só como exercício de compreensão, mas ainda como exercício de posicionamento em relação ao conteúdo e/ou obra abordada. Uma professora declara:

- (9) *É justamente o olhar do leitor sobre o livro, como ele viu aquele livro e, sobretudo, sua percepção crítica acerca do que leu. (Docente C).*

Nesse contexto, percebe-se que o trato com a resenha vai mais além do que a reprodução de informações exigida no resumo. Nela, o aluno precisa assumir uma posição em relação ao assunto e justificar por que pensa de tal forma, afinal “dissertar não é *dizer o que se pensa*, mas *demonstrar que se pensa*, com uma opinião progressivamente construída [...], e *como se pensa*, colocando em evidência os argumentos” (DELCAMBRE e DARRAS, 1992 *apud* KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 75, grifos do autor).

Uma das docentes entrevistadas afirma que esse posicionamento exigido na produção da resenha também é requerido em outros gêneros durante a graduação com o objetivo de treinar a percepção crítica dos alunos diante de problemáticas sociais. Ela afirma:

- (10) *Muitas vezes, a gente acaba pedindo em outras disciplinas um parecer sobre algum tema; um parecer que é quase uma discussão porque é um parecer com posicionamento [...]. Então eles (os alunos) tinham que discutir temáticas ligadas ao seguimento de ensino e tinham que se posicionar em relação a isso. Então, não bastava pesquisa temática, mas ainda tinham que se posicionar em relação ao que tinham lido, como observam isso acontecendo na realidade, como percebem, que alternativas para os problemas que temos na sociedade. (Docente D).*

Em muitos dos textos analisados, foi possível observar esse posicionamento dos estudantes diante de temáticas que tratam de questões sociais. Os discentes não apenas defenderam seus pontos de vista, mas ainda apresentaram alternativas para a questão proposta, o que evidencia uma das qualidades discursivas da dissertação: o *questionamento*, uma vez que

faz parte da natureza da dissertação, que precisa apresentar ao leitor um problema, uma questão que [...] possa afetá-lo, incomodá-lo, agradá-lo, e propor uma solução para esse problema ou equacioná-lo, mostrando o caminho pelo qual poderia ser resolvido, ou denunciá-lo, trazendo-o ao conhecimento do leitor (GUEDES 2002 *apud* KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 78).

Isso pode ser observado no trecho a seguir, em que o graduando questiona a validade do incentivo financeiro oferecido pelo Governo aos estudantes do ensino médio e apresenta uma proposta como alternativa para essa questão:

- (11) *Esse é o melhor incentivo para os estudantes ingressarem nas licenciaturas? Acredita-se que sim, mas há aqueles que discordam desse programa, pois para eles há outras maneiras de fazer o estudante optar por cursar uma licenciatura, como por exemplo: melhorar o ambiente de trabalho (as escolas), valorizar o salário dos professores, garantir uma formação continuada para os futuros professores, dentre outros requisitos fundamentais para o desenvolvimento da educação. (Texto nº 02, 6º período).*

O tipo de prática pedagógica que permite ao graduando defender seu ponto de vista sem receio de ser censurado valoriza o trabalho realizado no ensino superior. O “olhar” do estudante sobre determinado assunto e seu conhecimento de mundo passam a ter mais valor em suas produções, como destaca uma estudante quando questionada acerca de sua percepção quanto à diferença entre a produção de texto no ensino médio e no ensino superior:

- (12) *Aqui eles usaram mais um método de observar o meio e também o conhecimento de mundo foi mais utilizado. Isso foi o que mais motivou e diferenciou dos textos do ensino médio. (Estudante A).*

Segundo os estudantes, no ensino médio, o professor deixava o aluno escolher o conteúdo da produção. Então, o estudante poderia tratar sobre aborto, sexualidade ou qualquer outro tema de seu próprio interesse. O importante era que ele seguisse as regras de formatação – introdução, desenvolvimento e conclusão – e não ultrapassasse o limite máximo de trinta linhas. Isso revela o interesse de muitos professores da educação básica pela *forma* do texto em detrimento da relevância do conteúdo escolhido.

Ao ingressar na universidade, o discente passa a compreender que *forma* e *conteúdo* têm igual importância numa produção e que, se há regras para a formatação dos trabalhos, há também para o modo como o conteúdo deve ser abordado. Essa percepção fica explícita na declaração de uma estudante entrevistada:

- (13) *Você não pode expor sua opinião de qualquer maneira. Você tem que saber como fazer isso e de que maneira fazer. Tem até as regras de como fazer isso. (Estudante B).*

Entre essas “regras”, os estudantes destacaram a questão da *pesquisa* como pré-requisito para uma boa produção acadêmica, ressaltando a importância e necessidade da busca por informações advindas de fontes diversas e confiáveis, com destaque para o que os autores denominam de “argumento da autoridade” (GOMES *et al*, 2012). Um texto que apresente apenas a visão do aluno sobre a temática tratada não tem tanta validade como um texto que, além de apresentar a opinião do estudante, é baseado na visão de vários autores. Diferente das pesquisas feitas na educação básica, no ensino superior, os textos precisam apresentar uma gama de referências que, juntamente, contribuam para a melhor exposição de determinado assunto e justifiquem o posicionamento assumido pelo discente naquela produção. Sobre isso, um estudante afirma:

- (14) *[...] nesse trabalho de pesquisa, as pessoas terminam aprendendo, desenvolvem o senso crítico, começam a ter outro foco, outra visão de mundo. (Estudante D).*

Nos textos analisados, foi possível observar alguns reflexos dessa prática. Embora alguns estudantes ainda produzam seus textos baseados apenas em suas opiniões e/ou em ideias advindas do senso comum, há os que tomam como base o conhecimento científico e, assim, tanto conferem maior credibilidade ao seu discurso, quanto conseguem desenvolver uma argumentação com mais consistência – entendida, aqui, como aquela que apresenta “argumentos fundamentados em fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunho, citação de autoridades” (SANTOS, 2000, p. 75).

A título de exemplificação, apresenta-se a seguir trechos de dois textos produzidos pelos graduandos durante a pesquisa:

- (15) *Com esse estímulo a mais, o aluno perceberá que cada dia os professores estão sendo valorizados e que o mercado de trabalho precisa desses profissionais para que eles lecionem em escolas públicas. (Texto nº 03, 2º período).*

- (16) *Hoje existem vários projetos nas escolas, tais como, Mais Educação e Escola Aberta, o governo está investindo, não há dúvidas, mas existe um problema grave que é a falta de estrutura, este programa de bolsas visa estudos em laboratórios, há alguns anos atrás tinha o Projeto de Inclusão Social, em que as escolas tinham que ter laboratórios de Informática, hoje nem todas as escolas têm, se 1(um) laboratório padrão não conseguiram implementar nas escolas imaginem esses laboratórios científicos que necessitam de uma boa estrutura e uma variedade significativa de equipamentos. (Texto nº 04, 6º período).*

Observa-se que o trecho do exemplo 15 traz informações vagas e argumentos inconsistentes, ou seja, mencionados de modo superficial como, por exemplo, “os professores estão sendo mais valorizados”. O fato de o governo lançar um programa na tentativa de incentivar os alunos a seguirem a carreira docente não aponta, clara e necessariamente, uma valorização dos profissionais que já estão no exercício da profissão.

Em contrapartida, o trecho exposto no exemplo 16 apresenta consistência pelo fato de citar outros programas governamentais – “Mais Educação”, “Escola Aberta” e “Projeto de Inclusão Social” –, o que ratifica o argumento de que o governo está realmente investindo no campo educacional. Além disso, a questão da “falta de estrutura” apontada no texto é explanada e justificada através da comparação do projeto atual com um projeto antigo. Isso mostra que o autor do texto possui um conhecimento sobre o assunto que vai além do senso comum e é esse conhecimento que lhe permite posicionar-se com segurança, como o fez ao pôr em xeque a eficácia do projeto no quesito estrutural.

Levando-se em consideração que o conhecimento ofertado pela universidade é, segundo Rodrigues (2009), o conhecimento científico, a tendência é que o aluno passe a fazer uso desse conhecimento em suas produções e, com o tempo, adote uma linguagem científica para se expressar. Como essa linguagem é informativa, mas também é analítica, conforme Sirimarco, Chehuen Neto e Moutinho (2012), pode-se dizer que a recorrência de produções com essas características aperfeiçoa, gradativamente, o modo de o aluno se posicionar diante das questões que lhe são apresentadas.

Outra questão levantada pelos professores durante as entrevistas foi a das dificuldades enfrentadas pelos alunos dos períodos iniciais na produção dos gêneros científicos. Uma das causas dessas dificuldades, de acordo com alguns docentes, seria a falta de contato com certas especificidades da escrita durante a educação básica.

(17) *Como o ensino básico, o ensino fundamental, não trabalha com especificidades da escrita, a academia acaba sofrendo muito com isso porque aqui precisamos disso. A escrita acadêmica é muito específica, não é somente a relação com a língua – que é fundamental – mas as especificidades da escrita não têm sido consideradas. (Docente E).*

Entre os autores que discorrem acerca do modo de produção na universidade, há o consenso de que a linguagem empregada em produções acadêmicas deve ser a linguagem científica (SIRIMARCO; CHEUHEN NETO; MOUTINHO, 2012). Essa linguagem é conhecida por seus aspectos objetivo, informativo e técnico, características que, muitas vezes, são apreendidas pelos estudantes após o ingresso no ensino superior.

A declaração de uma discente entrevistada mostra claramente o reconhecimento, por parte dos estudantes universitários, da diferenciação existente entre o ensino superior e a educação básica no que diz respeito aos modos de tratamento do texto. Ela afirma:

(18) *Na escola, a gente fica limitado a fazer só uma dissertação e [...] na universidade não, a gente, além de aprender a produzir um texto, a gente tem que fazer análise crítica, fazer citações, fazer a intertextualidade em outro texto, que é um universo totalmente diferente do ensino médio. (Estudante C).*

Percebe-se, então, que não é somente a mudança de contexto educacional que afeta o aluno, mas também o modo como cada contexto lida com os processos de escrita e de leitura.

Diante desse cenário, questiona-se se seria possível e/ou necessário introduzir conteúdos referentes a especificidades da escrita científica nos currículos da educação básica, mais especificamente no ensino médio ou (se tais características já são trabalhadas) de que forma o ensino pode ser aperfeiçoado para preparar melhor o

estudante que está prestes a ingressar no ensino superior. A declaração de uma docente entrevistada explicita uma das dificuldades apresentadas pelos alunos no processo de adaptação aos padrões da escrita acadêmica:

(19) *Um aspecto que vem me chamando atenção é a não menção ao autor. Então, você lê o resumo e não consegue caracterizá-lo como resumo, não há indícios de que se trate de um resumo. Parece que o texto foi escrito pela primeira vez e foi escrito pelo aluno. (Docente B).*

Será que esse aspecto de “menção dos autores”, por exemplo, não é uma prática trabalhada durante o ensino médio? Ou é trabalhada, mas com pouca ênfase em sua relevância?

Esse é apenas um dos (muitos) aspectos que causam estranhamento e geram dificuldades para os alunos nos períodos iniciais. Isso se confirma na declaração de uma estudante entrevistada:

(20) *Como eu tô no segundo período, então ainda tô me acostumando nessa parte de fazer citação do autor em relação à ideia dele; que foi baseado na ideia de tal autor, essas coisas assim. (Estudante E).*

Diante desse cenário, os docentes entrevistados afirmaram que, na tentativa de suprir essas “carências” advindas da Educação, eles têm feito um trabalho de nivelamento nos cursos de graduação – principalmente nos períodos iniciais – através do processo de *reescrita* dos textos.

O trabalho com a produção textual, nesse caso, é feito por etapas. Segundo os docentes, o processo funciona da seguinte maneira: o aluno aprende sobre as características do gênero, vê exemplos desses gêneros e elabora a primeira versão. Essa produção é analisada pelo professor e devolvida ao graduando com algumas considerações sobre o que precisa ser retificado ou aperfeiçoado. Daí, o discente elabora a segunda versão, levando em consideração as observações feitas pelo professor e entrega – às vezes, juntamente com a primeira. De acordo com os professores, esse processo de *reescrita* permite que o estudante faça uma autoavaliação e perceba as mudanças necessárias em seu modo de produção escrita.

Essa prática tem surtido efeitos positivos, como alguns professores declaram:

- (21) *Com a reescrita, a gente percebe que há um amadurecimento. (Docente B)*
- (22) *Ao decorrer do tempo, você vai notando o avanço deles, como eles estão crescendo na produção, evoluindo nesse sentido [...]. Com a prática, eles vão melhorando. (Docente F).*
- (23) *Eu acho que o aluno evolui bastante com a questão da linguagem e ele consegue ter uma linguagem acadêmica. Pelo menos, o objetivo final é que ele consiga produzir uma linguagem acadêmica. (Docente G).*

Esse tipo de metodologia mostra-se eficaz pelo fato de ser um processo avaliativo contínuo, voltado ao progresso do aluno no decorrer do curso e que objetiva muito mais corrigir que penalizar as falhas detectadas (SANTOS, 2000, p. 140).

Além da prática de reescrita, os professores destacaram também a importância da discussão, do debate e do contraste de ideias em sala de aula, com o objetivo de instrumentalizar o aluno não apenas para uma boa produção textual, mas para uma produção feita com *autonomia*, como explica uma docente:

- (24) *Faz um diferencial muito grande quando o aluno se coloca com autonomia. Não é só a receita pronta do artigo ou do relatório, mas quando ele se coloca [...]. (Docente H).*

Notou-se, então, que o esforço dos professores em adaptar suas práticas pedagógicas às dificuldades e carências dos alunos tem como um dos objetivos o desenvolvimento da autonomia desses estudantes; uma autonomia que deve ser explicitada não apenas pelo domínio das convenções da escrita acadêmica, mas ainda por um posicionamento assumido diante de determinado assunto e revelado através de suas colocações escritas e orais.

O aluno expressa seu posicionamento baseado, primariamente, em sua opinião. Matallo Junior (2009) ressalta que a opinião provém do senso comum e que este é um tipo de conhecimento um pouco evitado na produção acadêmica. O que ocorre, então, é um processo de “refinamento” nos modos de expressão de ideias dos estudantes. Nesse

sentido, o aluno entende que pode expressar seu ponto de vista, mas é necessário fazê-lo de forma adequada, ou seja, embasar sua opinião em dados concretos e informações advindas de fonte segura. Os próprios estudantes reconhecem que isso não pode ser feito de qualquer maneira. É preciso ter uma base teórica para fundamentar o pensamento e segurança para argumentar sobre determinado assunto. É o que afirma uma das estudantes entrevistadas quando questionada acerca das características de suas produções durante a graduação:

- (25) *Embasadas teoricamente. Não mais a minha opinião simplesmente. Logicamente que tem a crítica que nós fazemos com relação ao texto, mas não é mais “eu acho que é assim”, “é porque é assim, então, eu penso que é assim”, não; “é assim porque, de acordo com tal autor, é de tal maneira” e eu concordo ou discordo. (Estudante B).*

Nesse contexto, o que se percebe é que o estudante não é impedido de expressar sua opinião. Pelo contrário, é até preferível que o discente tenha uma opinião formada sobre a realidade que o cerca e sobre as questões que a perpassam. No entanto, há *modos* de se expor uma opinião e o que a universidade faz – na figura dos professores – é ensinar ao aluno *como* fazê-lo da forma mais adequada.

A título de ilustração, são apresentados a seguir trechos de dois textos produzidos pelos graduandos durante a pesquisa. Ambos mostram a defesa da mesma ideia, mas com elaborações diferenciadas.

- (26) *Na minha opinião, esse projeto do governo não será eficaz a esses estudantes do ensino médio, pois o correto seria que esse dinheiro fosse investido na Educação como um todo nas escolas e na qualificação dos professores. (Texto nº 05, 6º período).*
- (27) *[...] o programa governamental “Quero ser cientista, quero ser professor” não é a solução para incentivar os estudantes para formação nesses cursos. A solução seria investir nas bases, oferecendo educação de qualidade e na formação e remuneração dos professores. (Texto nº 06, 6º período).*

Nota-se que, no exemplo 26, o argumento é introduzido pela expressão “Na minha opinião”, a qual destaca a defesa de ideias que tem por base primária o ponto de

vista do indivíduo. Já o trecho do exemplo 27, defende a mesma ideia que o primeiro – a ineficiência do projeto governamental – só que sem o uso de expressões pessoais. O argumento é introduzido por uma afirmativa – “o programa [...] não é a solução [...]” – o que faz com que as informações sejam vistas como o resultado lógico da análise do sujeito acerca de uma série de fatores que independem de sua opinião.

As mudanças no modo de escrita dos estudantes, logicamente, não são imediatas. Surgem no decorrer do tempo, pois resultam de um processo gradativo de aprendizagem.

Uma das professoras entrevistadas recorre ao pensamento de Bazerman – “escrever é posicionar-se” – para defender a ideia de que em todo processo de escrita há, de certo modo, um posicionamento. No entanto, há de se considerar que – se tratando de jovens – não é um trabalho tão simples assim, como destaca outra docente:

(28) *A escrita só vai refletir a mudança de comportamento e essa mudança de comportamento não é tão simples assim porque o aluno vem modelado de uma tradição escolar em que ele não é levado a expressar as suas próprias ideias; então ele tem que dizer o que o texto dizia e não o que ele achava a respeito [...]. Então, eu preciso trabalhar com eles a ideia de que existem opiniões diferentes e que eu tenho que me alinhar a uma sem, necessariamente, excluir a outra. (Docente A).*

Expor ao estudante ideias contrastantes é o primeiro passo para ajudá-lo a defender seu ponto de vista de forma adequada. Ele precisará escolher entre os autores aquele que mais se alinha com seu posicionamento. A partir daí é que o aluno tem mais segurança para expor suas ideias e torna-se capaz de discutir a respeito de certas questões e argumentar sobre o porquê de concordar com certo autor e divergir de outro. É o que declara uma aluna entrevistada:

(29) *Eu não tenho uma visão só de um autor. Eu pesquiso vários meios de pensamento e formo o meu; escolho qual é o melhor ou critico outros (Estudante A).*

Essa visão crítica não se mostra apenas em exposições orais – realizadas em debates e apresentações –, mas principalmente nas produções textuais dos estudantes.

Nesse contexto, os professores e alunos entrevistados concordaram que os gêneros científicos comumente utilizados nas disciplinas contribuem significativamente no processo de aperfeiçoamento do posicionamento crítico dos estudantes, uma vez que a crítica – revelada através da posição assumida pelo estudante – faz parte das características desses gêneros. São gêneros que exigem conhecimento do conteúdo a ser tratado, bem como reflexão e senso crítico a respeito da temática. O graduando não registra apenas o que fora dito pelo autor do texto ou se baseia apenas no que pensa. Após a apresentação do conteúdo, ele faz uma abordagem que relaciona o tema, os saberes teóricos e seu conhecimento de mundo, além de posicionar-se favorável ou contrariamente a esse conteúdo e defender o porquê de ter assumido tal posição.

A *dissertação acadêmica* é um bom exemplo desse tipo de gênero. Köche; Boff; Marinello (2012) afirmam que a estrutura da dissertação é constituída por *situação-problema*, *discussão* e *solução-avaliação*, de modo que a *situação-problema* diz respeito à contextualização do assunto e a *solução-avaliação* é a parte que revela a resposta ao problema apresentado. Já a *discussão* está relacionada à construção da opinião a respeito da questão em ênfase. Nessa parte,

O produtor coloca todos os argumentos disponíveis para fundamentar a posição assumida e refutar a posição contrária. Para evitar abstrações, pode valer-se de pequenos relatos, comparações, voz de autoridade no assunto, dados estatísticos, breves exemplos ou notícias já publicadas pela mídia. Isso torna o texto consistente, já que, por natureza, a opinião é abstrata e necessita ser fundamentada com todos os artifícios. (KÖCHE; BOFF; MARINELLO, 2012, p. 77).

O posicionamento assumido irá se revelar através dos argumentos apresentados pelo produtor do texto. Logo, um texto mais crítico é aquele que revela não somente uma análise mais apurada de busca por discursos silenciados nos textos, mas também é o que apresenta uma opinião fundamentada numa argumentação consistente, ou seja, os argumentos concretamente definidos serão os responsáveis por fundamentar a opinião do sujeito acerca do discurso que fora “descoberto”.

É importante ressaltar que a produção do gênero, em si, não é suficiente para tornar o graduando mais crítico. Essa produção é apenas a ponta do *iceberg* que (metaforicamente) é formado por um conjunto de ações que contribuem para aperfeiçoar o modo como o estudante demonstra seu senso crítico.

Levando-se em consideração que qualquer posicionamento assumido diante do conhecimento é um ato crítico (GARCIA, 2001), a escolha por uma temática controversa na proposta de produção textual foi feita justamente para mostrar que os estudantes assumem posições diferentes – contrárias ou favoráveis ao projeto do governo. E não somente isto; eles argumentam sobre o motivo de suas escolhas e assumem um posicionamento crítico quando trazem à tona o que estava implícito no discurso exposto nos textos motivadores. Ou seja, nas palavras de Chauí (2001), os alunos fazem o silêncio falar.

Com base na Teoria da Atividade Verbal, defendida por Koch (1998, 2012), defende-se que a produção textual de cada estudante constitui-se numa atividade verbal e, portanto, trata-se de um processo que envolve *motivação, finalidade e realização*.

No que diz respeito à motivação, Koch (2012, p. 14) assegura que “não há um motivo único, mas um conjunto de motivos, embora seja possível destacar o motivo central ou dominante”. Parte-se, então, do pressuposto de que, no caso específico desta pesquisa, o principal motivo da produção dos alunos foi a solicitação de escrita feita na oportunidade da investigação realizada nos períodos escolhidos.

Como o gênero escolhido foi a dissertação acadêmica – por ter como tipo textual predominante o dissertativo-argumentativo – a principal finalidade dos estudantes seria discutir a temática proposta através da defesa do ponto de vista, objetivando convencer o leitor a aderir a suas ideias.

Koch (2012) assegura que a realização da atividade verbal se dá por aspectos superficiais. Nesse sentido, as análises desta investigação foram pautadas nos aspectos linguísticos, a fim de que fosse possível verificar como o posicionamento crítico desses estudantes se releva através dos argumentos utilizados nas produções textuais.

Convém ressaltar que, entre os três períodos pesquisados, os estudantes do 2º período foram os que mais se mostraram favoráveis à proposta do governo. No 6º período, o resultado foi o contrário: a maior parte dos alunos foi contra. Já no 8º período as posições se igualaram.

Nos textos dos alunos do 2º período, notou-se amplo uso de expressões de cunho pessoal, tais como “no meu ponto de vista”, “acredito que”, “na minha opinião” etc. O uso dessas expressões reflete a defesa de opiniões, conforme Matallo Jr. (2009). Pode-se dizer que faltou a esses alunos o que Köche; Boff; Marinello (2012) denominam de “argumento de competência linguística” que seria o uso de uma

linguagem mais adequada à situação de interlocução. Nesse caso, uma linguagem mais impessoal e objetiva, tipicamente utilizada em produções científicas.

Convém ressaltar que nos outros períodos também foram encontradas expressões desse tipo, no entanto, em menor quantidade. Isso mostra que, à medida que o aluno progride no curso, a preocupação em adequar a linguagem à situação de interlocução tende a aumentar.

Entre os estudantes que assumiram um posicionamento favorável ao projeto do governo, ficou perceptível que a argumentação deles fundamentava-se, em sua maioria, no senso comum e/ou no conhecimento de mundo. Assim, os principais argumentos apresentados por discentes dos três períodos pesquisados, justificaram a pertinência do projeto, defendendo ideias como:

- Os alunos do ensino médio ficam indecisos na hora de escolher a profissão e/ou o curso de nível superior. O projeto pode ajudar nessa decisão;
- As disciplinas da área de exatas (ou que envolvem cálculo) são as que mais causam dificuldade e repulsa nos alunos. O projeto pode mudar esse conceito;
- Os jovens precisam de incentivo financeiro e intelectual, e o projeto oferece isso;
- O projeto mostra que o governo se interessa pelas dificuldades educacionais e está investindo nesse campo.

Por outro lado, alguns estudantes apresentaram o que Köche; Boff; Marinello (2012) chamam de “argumento de provas concretas”, ou seja, os discentes apoiaram-se em fatos, informações e exemplos que conferiram pertinência ao posicionamento assumido. Os exemplos a seguir mostram isso.

- (30) *Nossa educação está bem longe da qualidade ideal de país de 1º mundo, logo todo esforço, ainda que mínimo como esse programa é válido, mas, com certeza, o programa precisará está se inovando e se estruturando ano a ano para que possa atingir seu objetivo.* (Texto nº 07, 2º período).

- (31) *A educação brasileira já vivenciou muitas metamorfoses e nesses processos de educações significativas o quadro educacional tem sido marcado positivamente. A exemplo disso os resultados presentes na área como o aumento no índice de alfabetizados, o crescente número de concluintes no ensino médio e de ingressantes no nível superior. (Texto nº 08, 6º período).*
- (32) *Ao longo da história do nosso país, verificamos as ações políticas que interferem na educação buscando o aprimoramento do que já está bom e a reconstrução de projetos “não tão bons”. Vimos isto na intervenção feita pelo Marques de Pombal, e há alguns anos atrás vimos os PCN’s, a L.D.B, entre outros. (Texto nº 09, 8º período).*

Embora algumas colocações favoráveis à proposta governamental sejam apresentadas, em sua maior parte, em conformidade com os textos motivadores, ainda assim, é possível notar o senso crítico desses alunos presente em suas colocações. O conhecimento da atual realidade da educação brasileira e a defesa dos projetos realizados em prol da educação evidenciam um posicionamento seguro, exposto pelo graduando como resultado positivo de sua análise.

A crítica também ficou evidente nos textos daqueles que assumiram um posicionamento contrário à iniciativa do governo. Os argumentos mais utilizados pelos estudantes diziam respeito às intenções e interesses subjacentes ao lançamento do projeto, os motivos pelos quais o projeto seria fracassado e como os estudantes avaliavam essa proposta. Os graduandos assumiram posições do tipo:

- A docência tem sido uma profissão muito desvalorizada no que diz respeito à remuneração, jornada e condições de trabalho. O projeto não será capaz de incentivar os jovens a seguir tal profissão;
- As licenciaturas são os cursos menos concorridos nos processos seletivos das universidades. A preferência dos estudantes é por cursos com maior prestígio social, como medicina, engenharia e direito. O projeto não será capaz de gerar mudança nessa preferência;

- O governo está se aproveitando da necessidade financeira dos estudantes. O projeto é mais uma política assistencialista em busca de um efeito paliativo;
- Não há garantia que os alunos seguirão a carreira docente. Sustentar, valorizar e investir nos professores que estão exercendo a profissão é mais importante que incentivar esses estudantes.

A consistência da argumentação dos estudantes repousa na evidência da veracidade de muitas informações disponibilizadas. Além de expor fatos, dados e exemplos, os estudantes fizeram uso do “argumento de autoridade”, que consiste na referência de autores ou autoridades no assunto para reforçar uma ideia. “O recurso a *provérbios, máximas, ditos populares, expressões consagradas pelo uso* pode ser considerado um exemplo de argumentação por autoridade” (KOCH, 1987, p. 157, grifo do autor).

Nessa perspectiva, os alunos não apenas fizeram menção a outros projetos governamentais como “Mais Educação”, “Escola Aberta”, “Bolsa Escola”, como também criticaram essa atitude do governo, entendendo-a como uma forma capitalista de “mascarar” as problemáticas educacionais, como se verifica no exemplo a seguir:

- (33) *O Brasil é o país das bolsas. Uma nação que considera-se a sétima potência do mundo e que não consegue conter seus problemas de corrupção, saúde, segurança pública e educação. Que são elementos básicos e essenciais a qualquer lugar do mundo. Mas, para disfarçar a realidade dos problemas acabam criando diversos tipos de bolsas, que a final, não resolve o problema da população.* (Texto nº 10, 2º período).

Os estudantes ainda ressaltaram algumas problemáticas ligadas ao exercício da docência, tais como o afastamento de professores por motivo de doenças psicológicas, a necessidade de realização de greves (por parte dos professores da rede pública de ensino), entre outras, o que gera maior desmotivação nos estudantes para seguir uma carreira que enfrenta tantos problemas. O exemplo 34 deixa clara essa ideia.

- (34) *Os professores enfrentam verdadeiras batalhas para exercer a profissão, que por direito teria que ser uma das mais valorizadas e respeitadas em nosso país, recebem*

baixos salários, sofrem agressões por parte de alguns alunos e muitos chega a ser mortos de maneira violentas. (Texto nº 11, 2º período).

Alguns graduandos caracterizaram o projeto e/ou os responsáveis por ele, através do uso de expressões do tipo “bolsa esmola”, “lobos em pele de cordeiro” etc. Essas comparações não mostram apenas o posicionamento contrário ao projeto do governo, mas também as características negativas que os alunos enxergam nessa proposta. O trecho exposto no exemplo a seguir ilustra como os estudantes fizeram essa comparação:

- (35) *Ao invés de investir somente nas áreas das matérias exatas e biológicas, o governo precisa criar maneiras de inserir na sociedade uma nova imagem para o professor [...]. Para que os alunos do ensino básico possam criar aptidões para ingressar na área docente, eles precisam vê uma realidade estimuladora; [...]. Todavia, o que se verifica é uma situação completamente oposta. Enquanto isso, o governo tenta “tapar o sol com a peneira”. (Texto nº 12, 8º período).*

Os discentes ainda fizeram uso de conhecimentos teóricos para embasar suas ideias e questionar os efeitos do projeto, como se pode observar no seguinte exemplo:

- (36) *Buscar atrair a atenção dos alunos do ensino médio é válido, mas buscar motivá-los através de uma bolsa e do contato não seria, em certo sentido, trabalhar como um psicólogo skinniano (Teoria do Estímulo-resposta, do Skinner)? Será que um aluno muito bem habilitado aos cálculos e fórmulas vai querer ser professor, quando a universidade lhe permite ser engenheiro, físico nuclear, químico-industrial? Ganhando remunerações significativamente melhores? É bastante provável que [...] os conhecimentos desenvolvidos durante a vigência da bolsa sirvam apenas para reforçar a instauração de pretensa valorização social para as engenharias, a Medicina e o direito [...] decorrentes de certa lógica capitalista, da mais valia, da destruição do caráter do sujeito face às sobredeterminações oriundas de certa cultura universal mediada pelo dinheiro, nos termos do prof. Dr. Newton Duarte. (Texto nº 13, 6º período).*

Esses exemplos mostram que, através dos argumentos utilizados, fica notório o posicionamento assumido por cada aluno, a forma como julgam e analisam a proposta indicada na temática e como expõem o senso crítico que têm sobre a realidade – ao trazerem à tona questões, ideias e posições assumidas pelo governo, as quais estavam subjacentes ao lançamento do projeto apresentado. O que eles escrevem reflete parte do que pensam, mesmo que seja num determinado momento. Afinal, o conhecimento passa por modificações à medida que os sujeitos adquirem novas experiências, e essa mudança poderá ser vista também em produções textuais realizadas.

Ao relermos um texto que escrevemos há algum tempo, muitas vezes nos surpreendemos com ele e, por um momento, suspeitamos dele: será que realmente o escrevemos? Essa estranheza diante do que escrevemos indica-nos a fertilidade das nossas produções e a ausência de um ponto de origem que demarque criador/criatura. (BEDRAN, 2003, p. 39).

Essa deve ser a sensação de muitos estudantes durante a graduação. O trabalho com a escrita permite a fixação, o registro de suas ideias e, no decorrer do curso, a simples comparação desses textos é capaz de mostrar ao estudante o progresso tanto de seus modos de produção, no que tange aos padrões de escrita acadêmica, quanto de suas formas de posicionamento.

Nessa perspectiva, pode-se dizer que o trabalho realizado com a produção textual na universidade tem gerado resultados satisfatórios, pois influencia o aluno enquanto leitor e produtor de textos – levando-se em consideração que toda escrita pressupõe leitura(s). Consequentemente, uma escrita que revela um posicionamento crítico pressupõe uma leitura crítica, e a universidade tem criado condições para a realização de ambas. Uma graduanda entrevistada declara:

(37) *Através do curso de Letras [...] a gente passa a ver o texto de outra forma. A gente procura até o ‘não dito’, ler o que está entre as linhas, ler o que o autor quis passar de forma indireta” (Estudante C)*

Essa capacidade de “ler nas entrelinhas” está intimamente relacionada à procura do “não dito” e essa é a principal finalidade da crítica.

É perfeitamente possível que, ao fazer falar o silêncio de um pensamento ou de um discurso, ao explicitar o seu implícito, o que se revele para nós seja um pensamento ainda mais rico do que havíamos imaginado, ainda mais coerente do que havíamos imaginado, ainda mais importante do que havíamos imaginado, capaz de nos dar pistas para pensar, caminhos novos, justamente porque pudemos perceber muito mais do que parecia à primeira vista estar contido nele. (CHAUI, 2001, p. 19).

Tal declaração do que seja o trabalho da crítica fica claramente visível nos textos de muitos alunos, dentre os quais fora escolhido mais um para ilustrar como os estudantes assumem um posicionamento crítico ao trazerem à tona as (possíveis) intenções governamentais subjacentes ao projeto lançado. Para melhor compreensão, segue o texto na íntegra:

(38) *Programas como o “Quero ser cientista, Quero ser professor”, que começará a vigorar a partir do próximo mês, são, sem dúvidas, mais uma das estratégias paliativas e covardes da presente política de governos, inclusive no tocante a educação.*

Oferecer bolsas para que os alunos do ensino médio entrem em contato, de forma mais efetiva, com as disciplinas de ciências naturais (química, física, biologia, matemática) não é de todo ruim, mas daí acreditar que isso será a solução para o despertar vocacional de novos professores é um problema de lógica e desonestidade intelectual, uma vez que o principal fator contribuinte para o declínio da procura pelos cursos de licenciatura no Brasil – fato que atinge todas as disciplinas – é a precariedade da carreira profissional do magistério ante outras carreiras: baixos salários, formação acadêmica defasada e de baixa qualidade, condições inóspitas de trabalho, entre tantos outros já tão conhecidos nossos.

Outro engano latente dessa proposta é a confusão que ela produz: confundir a carreira do magistério com a carreira da pesquisa, sobretudo no âmbito da educação básica. É ponto pacífico na área de educação, o fato de que os professores precisam também estar ligados às pesquisas em seu campo de docência, mas é sabido também que as universidades estão abarrotadas de professores doutores brilhantes nas pesquisas, mas que na sala de aula são verdadeiros fracassos.

O problema da educação no país, que está diretamente ligado à formação de professores em todas as áreas, só terá uma solução satisfatória quando as políticas públicas não forem apenas de caráter paliativos, como é o caso das bolsas, mas

incidirem de forma estrutural nos problemas postos. A questão é que medidas estruturais geralmente custam para que os resultados venham a tona, mas a necessidade que os políticos tem por votos é urgente, não pode esperar, por isso as bolsas existem. (Texto nº 14, 6º período).

Nota-se que, no primeiro parágrafo, o estudante caracteriza o programa lançado pelo Governo Federal como uma estratégia “covarde” e “paliativa” (linhas 2 e 3). Tal caracterização já explicita a posição assumida pelo graduando: ele é contrário à proposta governamental.

A expressão “inclusive no tocante a educação” (linha 3), de certo modo, deixa transparecer que esse tipo de estratégia, mencionada anteriormente, também é utilizada pelo governo em outras esferas sociais – podendo-se inferir, como exemplo, na saúde, na segurança pública, na moradia, entre outras.

O segundo e o terceiro parágrafos são utilizados para, através da argumentação, sustentar a posição assumida no início do texto. Embora o estudante reconheça que a oferta de bolsas “não é de todo ruim” (linha 6), a maior parte de sua argumentação é voltada para o lado negativo do programa governamental. Ele classifica a tentativa do governo – de despertar vocações docentes e científicas com o oferecimento das bolsas – como “um problema de lógica e desonestidade intelectual” (linha 7). A explicação desse problema – que, por ser lógico, parece tão evidente aos olhos da sociedade – vem com a explanação da realidade enfrentada pela educação brasileira.

Nota-se o discente afirmar que o principal motivo para a baixa procura por cursos de licenciatura no Brasil diz respeito aos problemas enfrentados por profissionais da área em suas atuações diárias. Os exemplos dessa problemática são apresentados como parte do conhecimento geral da sociedade, haja vista o estudante acrescentar: “entre tantos outros já tão conhecidos nossos” (linhas 11 e 12).

O graduando ainda ratifica a ineficiência do projeto defendendo a ideia de que seria incoerente separar a docência da pesquisa. Embora ele não se utilize de voz de autoridade ou apresente dados concretos para justificar tal afirmativa, fica notório seu conhecimento acerca da importância de uma atuação docente relacionada à pesquisa.

Na conclusão, o graduando apresenta uma solução um tanto vaga – por não sugerir ações concretas para resolução dos problemas apresentados. Ele apenas afirma: “quando as políticas públicas [...] incidirem de forma estrutural nos problemas postos”

(linhas 20, 21 e 22). No entanto, a crítica de seu texto fica mais notória na relação que faz entre o lançamento do projeto e a necessidade que os políticos têm de mostrar à população seu trabalho, coincidentemente, nas vésperas de época eleitoral. Isso mostra que o estudante vê o lançamento do projeto não como uma ação que demonstra o interesse dos políticos pelo bem da sociedade, mas como uma tentativa do governo de angariar mais votos para si.

O que se percebe, então, é que, em vários momentos do texto, há pistas do olhar crítico que o estudante possui acerca da realidade em que está inserido. Nesse contexto, ao levar em consideração que a tarefa da crítica é realizar um trabalho interpretativo, conforme Chauí (2001), tanto no exemplo 38 quanto nas produções de diversos estudantes, ficou notório esse trabalho interpretativo e crítico.

Nessa perspectiva, partindo do pressuposto de que “nossas criações nos afetam” (BEDRAN, 2003, p. 39) e defendendo a ideia de que “a escrita representa o indivíduo” (SANTOS, 2000, p. 39), é possível dizer que produções críticas não apenas afetam, mas também representam sujeitos críticos e se a universidade é divulgadora de textos que expõem posicionamentos críticos é porque ela tem cumprido seu papel de formadora de uma massa crítica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a analisar de que forma a produção textual científica pode aperfeiçoar o modo de o graduando posicionar-se criticamente. Nesse sentido, a preocupação em (re)discutir o papel da produção de texto na universidade e sua influência na formação do estudante universitário tornaram-se foco principal neste estudo.

Os contornos do trabalho se deram em função da hipótese de que o incentivo à produção textual científica, atrelado a outras ações desenvolvidas durante o curso de graduação, pode auxiliar de modo significativo na formação de sujeitos – profissionais, educadores, pesquisadores etc. – com maior habilidade crítica, no sentido de defenderem suas ideias com maior segurança e mais propriedade.

Nessa perspectiva, a investigação objetivou reconhecer as características da produção escrita vigente na universidade, os gêneros textuais mais solicitados e produzidos durante a graduação, e como o graduando apresenta e/ou defende seu ponto de vista nos gêneros acadêmicos.

A partir da análise dos dados, foi possível destacar algumas considerações que trouxeram respostas aos questionamentos presentes neste trabalho. Dentre essas considerações, destacam-se as seguintes:

- No decorrer do curso há uma gradativa mudança nas atividades de leitura e escrita dos estudantes, de modo que quanto mais avançado o estudante estiver no período cursado, maior será sua atividade de leitura e recorrência de suas produções (com destaque para os gêneros acadêmicos/científicos). Isso se mostra como reflexo da prática pedagógica universitária, a qual é pautada em constantes produções e ampla carga de leitura;
- Mesmo após ingressarem na universidade, os estudantes ainda apresentam resquícios dos modos de escrita realizada no ensino médio. Durante as entrevistas, os estudantes reconheceram que têm dificuldades para adaptar-se aos padrões de escrita acadêmica. Eles têm consciência de que se trata de um novo modo de escrita, com regras e especificidades. Sendo assim, para sanar ou, pelo menos, minimizar essas “carências” de adequação ao padrão de escrita acadêmica, os professores adaptam suas práticas pedagógicas a essas necessidades e trabalham na perspectiva de possibilitar ao aluno o domínio das técnicas e modos de escrita vigente no ambiente universitário. Nesse sentido, trabalhos com a reescrita, com a metaleitura de gêneros, com debates e,

principalmente, o acompanhamento dos professores nessas tarefas são de grande valia nesse processo de adaptação do aluno à escrita acadêmica;

- A *autonomia* surge como uma das principais características da escrita acadêmica. O olhar do aluno, suas ideias e seu posicionamento passam a ser mais valorizados em suas produções. Nesse sentido, professores e alunos concordaram que os gêneros comumente utilizados durante o curso contribuem para o aperfeiçoamento dessa autonomia e, conseqüentemente, do senso crítico que emana dela;
- A solicitação e produção de gêneros científicos durante as disciplinas não são feitas aleatoriamente. Há todo um processo preparatório, pois o uso desses gêneros tem finalidades que vão além de objetivos didático-avaliativos. O desenvolvimento de uma linguagem científica é uma dessas finalidades e a produção desses gêneros contribui para isso. Observou-se, então, que, enquanto os graduandos dos períodos iniciais fazem uso de argumentos pautados, em sua maior parte, no senso comum e têm a tendência de reproduzir as informações dos textos motivadores apresentados, os estudantes de períodos mais avançados têm maior desenvoltura na escrita, argumentação mais consistente e fazem maior uso do conhecimento e linguagem científicos;
- Nos três períodos pesquisados, os alunos assumiram um posicionamento crítico que foi explicitado através dos argumentos utilizados. Embora tenha sido em níveis e de formas diferentes, os estudantes mostraram que analisam, julgam, posicionam-se e criticam os discursos que lhe são apresentados. A diferença encontrada foi no *modo* como esse senso crítico foi demonstrado nas produções. Os usos linguísticos e fundamentação argumentativa mostraram que, quanto mais avançado o estudante estiver no curso, maior domínio ele tem na forma de posicionar-se e torna-se, conseqüentemente, mais crítico em suas colocações.

Além dessas, este trabalho também apresentou outras questões importantes para uma reflexão maior acerca da atividade de produção textual no universo acadêmico.

O estudante, além de dominar as técnicas da escrita acadêmica e, conseqüentemente, alcançar um melhor desempenho no curso, ainda ganha maior relevância em seu discurso, uma vez que suas produções adquirem um caráter científico e, desse modo, extrapolam os limites da universidade, passando a circular em outros setores da sociedade.

Independente da finalidade atribuída à universidade como instituição – formadora de profissionais ou de (exclusivamente) educadores e pesquisadores – fica evidente que um de

seus principais objetivos é a formação de sujeitos críticos que atuem na sociedade e modifiquem-na para melhor. Nesse sentido, não apenas o conhecimento científico ofertado nessa instituição, mas as ações desenvolvidas nela e por ela – na figura dos docentes – cooperam, de algum modo, para tal finalidade. Nesse contexto, defende-se que a produção textual faz parte desse conjunto de ações e que tem parte nessa formação crítica.

As características da escrita acadêmica permitem ao graduando posicionar-se em cada oportunidade de produção; um posicionamento que passa por um processo de aperfeiçoamento no decorrer do curso a fim de que o estudante seja capaz de expô-lo de maneira mais adequada. Considerando que um texto revela o sujeito que o produz, conclui-se que textos críticos representam sujeitos críticos e, se na universidade o trabalho com a produção de texto é voltado ao aperfeiçoamento dos modos de escrita, consequentemente, a criticidade exigida nessas produções aperfeiçoa também os sujeitos produtores.

Fica evidente, portanto, a significativa contribuição que a produção textual realizada na universidade – juntamente com as demais tarefas realizadas nesse ambiente – oferece para o aprimoramento dos modos como o aluno se posiciona diante das questões que lhe são expostas. Convém ressaltar que o auxílio do professor e a realização das tarefas não são suficientes para influenciar um estudante desmotivado e descompromissado com sua própria formação. É preciso envolvimento e este só virá com o compromisso – assumido pelos estudantes – de colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso. Só assim, o conjunto das atividades realizadas durante a graduação e a experiência dada por sujeitos mais experientes – os professores – possibilitarão a formação de um discente com um senso crítico aprimorado e com a capacidade de posicionar-se criticamente de modo adequado em cada situação.

Espera-se que este trabalho possa instigar outras discussões acerca da influência da produção textual no processo de formação de graduandos, de modo que se possa atribuir a essa tarefa finalidades que vão além de um trabalho com caráter didático-avaliativo. Evidentemente há limitações nesta discussão, mas acredita-se que estas podem ser superadas em investigações futuras.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- BEDRAN, Paula Maria. **Produção na universidade: diário de uma micropolítica**. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.
- BRASIL / Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais: Cursos de Graduação**. Parecer CNE/CES n. 492, de 3 abr. 2001. Brasília/DF: MEC, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=129991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao>. Acesso em: 18 mar. 2015.
- CHEHUEN NETO, José Antônio; GODINHO, Ícaro Augusto; CÂNDIDO, Tárcius Capelo. Projeto de pesquisa científica. In: CHEHUEN NETO, José Antônio (Org.). **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 31-70.
- _____. *et al.* Formas de divulgação de um trabalho científico: monografia, dissertação, tese, pôster e apresentação oral. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica: da graduação à pós-graduação**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 231-243.
- CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *et al.* Dimensões textuais nas perspectivas sociocognitiva e interacional. In: BENTES, Ana Christina; LEITE, Marli Quadros. (Org.). **Linguística de texto e análise da conversação: panorama das pesquisas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 225-261.
- CHAUÍ, Marilena. O trabalho da Crítica do Pensamento. In: HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001, p. 18-20.
- FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. **Prática de texto para estudantes universitários**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. Villaça. **Linguística textual: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 1988.
- GARCIA, Ana Maria. A experiência do conhecimento. In: HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). **Metodologia científica: caderno de textos e técnicas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001, p. 34-41.
- GATTI, Bernadete Angelina.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (Org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. LOUZADA, Maria Silva; IVAMOTO, Regina. **O texto sem mistério: leitura e escrita na universidade**. São Paulo: Ática, 2009.

GOMES, Carlos Augusto *et al.* Recomendações para redação do artigo científico. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 205-222.

HOUAISS, Antônio. – Organizado pelo Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

HÜHNE, Leda Miranda. (Org.). **Metodologia científica**: caderno de textos e técnicas. 7. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2001.

KOCH, Ingedore G.Villaça. **Argumentação e linguagem**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. **A inter-ação pela linguagem**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

_____. Linguística Textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. vol. 1, n. 1, agosto de 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/71969806/Revel-1-Entrevista-Ingedore-Koch>>. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **As tramas do texto**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, Vanilda Salton.; BOFF, Odete M. Benetti.; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e expor. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LITTO, Fredric Michael. A universidade e o futuro do planeta. In: MORHY, Lauro. (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 99-113.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Ana Rachel. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATALLO JUNIOR, Heitor. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, Maria Cecília M. (org). **Metodologia científica**: Fundamentos e técnicas. 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 13-28.

MONTEIRO NETO, Armando. O que a indústria brasileira espera das universidades. In: MORHY, Lauro. (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 361-375.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. O trabalho monográfico como iniciação à pesquisa científica. In: CARVALHO, Maria Cecília M. (Org). **Metodologia científica**: Fundamentos e técnicas. 20. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009, p. 147-169.

PANIZZI, Wraha Maria. A procura do nosso necessário lugar fora do poder. In: MORHY, Lauro. (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 245-257.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica**. Aracaju: UNIT, 2009.

SANTOS, Maria do Carmo O.T. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SILVA, Marcelo Clemente. Gêneros da escrita acadêmica: questões sobre ensino e aprendizagem. In: REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; DIONISIO, Ângela. **Gêneros textuais**: práticas de pesquisa e práticas de ensino. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012, p. 97-115.

SIRIMARCO, Mauro Toledo; CHEHUEN NETO, José Antônio; MOUTINHO, Bruna Damásio. As partes do trabalho científico: a estrutura de artigos científicos em publicações periódicas. In: CHEHUEN NETO, José Antônio. **Metodologia da pesquisa científica**: da graduação à pós-graduação. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2012, p. 77-95.

SOUSA FILHO, Alípio. O ideal de universidade e de sua missão. In: MOLL, Jaqueline; SEVEGNANI, Palmira. (Org.). **Universidade e mundo do trabalho**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, p. 173-184.

TRINDADE, Hégio. A urgência da Autonomia Universitária. In: MORHY, Lauro. (Org.). **Universidade em questão**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003, p. 259-273.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Entrevista• *Professores*

- ✓ Quais os gêneros mais solicitados na categoria de *Trabalhos Acadêmicos* e o porquê da escolha por tais gêneros?
- ✓ Quais as etapas e/ou condições exigidas aos estudantes para a produção desses gêneros?
- ✓ Que mudanças são perceptíveis nas produções textuais dos alunos ao longo da disciplina?
- ✓ Um dos objetivos de qualquer curso de formação inicial é tornar o graduando um profissional com perfil crítico. O(a) senhor(a) acredita que a produção de redações do tipo dissertativo-argumentativa pode contribuir para o alcance desse objetivo? (se positiva) De que maneira? (se negativa) Por quê?

• *Estudantes*

- ✓ Após completar o ensino médio, ao chegar na universidade, você notou alguma exigência diferente para a produção de redações?
- ✓ Você encontrou dificuldades para produzir os textos solicitados na universidade? (Se positivo) Quais?
- ✓ Quais as características das redações produzidas durante a graduação?
- ✓ Você acredita que a produção de redações e gêneros científicos solicitados na universidade exige de você um posicionamento mais crítico?

APÊNDICE B – Proposta de Redação

PROPOSTA DE REDAÇÃO

A partir da leitura dos textos motivadores a seguir, elabore um texto sobre o seguinte questionamento: *Em sua opinião, o programa governamental “Quero ser Cientista, Quero ser Professor” pode realmente despertar vocações docentes e científicas em alunos do ensino médio?*. Posicione-se criticamente com argumentos em defesa de seu ponto de vista.

Programa de bolsas para o ensino médio terá R\$ 66 milhões em 2014

Com a oferta inicial de 30 mil bolsas em 2014, o Ministério da Educação lançou hoje (18) o programa *Quero Ser Cientista, Quero Ser Professor* para incentivar nas escolas públicas o estudo de disciplinas como matemática, física, química e biologia. O valor repassado aos estudantes de ensino médio será R\$ 150. As bolsas serão concedidas a partir de fevereiro de 2014.

Um dos objetivos do programa é reduzir o déficit de cerca de 170 mil docentes na rede pública nessas áreas, de acordo com o ministro da Educação, Aloizio Mercadante. "A matemática, física e química precisam de estímulo específico, e o programa é para tentar construir esse estímulo desde o ensino médio, com o objetivo de despertar o interesse pelas ciências para, no futuro, quem sabe, serem professores dessas disciplinas", explicou.

AQUINO, Y. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br>. Acesso em: 23 set. 2013 (adaptado).

Novo programa pretende estimular vocações de professor e cientista

“No contra turno, os alunos vão fazer pesquisa e terão apoio de professores universitários”, disse o ministro da Educação, Aloizio Mercadante. “Eles vão visitar laboratórios de física, química, vão fazer pesquisa em matemática e biologia para desenvolver o talento e estimular a vocação para áreas em que o Brasil ainda tem demandas abaixo do que precisa.”

As bolsas de iniciação júnior serão prioritariamente concedidas a estudantes do ensino médio e dos anos finais do ensino fundamental da rede pública dos estados, preferencialmente em escolas participantes do Programa *Ensino Médio Inovador*. Também são candidatos às bolsas os premiados em olimpíadas científicas e participantes de projetos vinculados a programas apoiados pela Capes e pelo CNPq.

Disponível em: <http://www.capes.gov.br>. Acesso em: 23 set. 2013 (adaptado).

MEC lança programa de bolsas para aluno do ensino médio virar professor

Mercadante ressaltou que a bolsa é um estímulo, mas que não há garantias de que no futuro o aluno beneficiado vá se tornar um professor de uma dessas áreas. "Não há garantia de que serão professores", afirmou. "Não posso obrigar um aluno de 16 anos a seguir a carreira docente. O espírito é estimular a vocação para a ciência, entrar no laboratório de física, química, e participar de seminários de matemática. Com isso vai despertando o sonho. É um vírus que entra e não sai mais."

Além de incentivo financeiro, o governo também pretende preparar materiais didáticos que estimulem o interesse dos alunos por matemática, física, química, biologia e astronomia. Chamado de *Aventuras na Ciência*, o material, segundo o MEC, será produzido por cientistas brasileiros.

Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 23 set. 2013 (adaptado).

APÊNDICE C – Ficha social do informante

FICHA SOCIAL DO INFORMANTE

Data: ____/____/____

Local: _____

Pesquisador: _____

INFORMANTE:

Nome completo: _____

Estado civil: _____

Sexo: _____

Zona de residência: () Rural () Urbana Qual bairro? _____

Telefone para contato: _____

E-mail: _____

Local de nascimento: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Mora com a família? () Sim () Não

Profissão/ocupação: _____

Outras atividades: _____

Instrução superior :

() Em andamento: Curso _____ Período: _____

() Completo: Curso _____ Ano: _____

Instituições de ensino onde estudou(a):

Fundamental 1 () pública () privada

Fundamental 2 () pública () privada

Ensino médio () pública () privada

Ensino superior () pública () privada

Tem hábito de ler? () Sim () Não

Que tipo de leitura? _____

Tem hábito de escrever? (☐) Sim (☐) Não

Que tipos de texto? _____

Suas produções textuais se resumem(iam) às exigidas na Universidade? (☐) Sim (☐) Não

Você publica/já publicou textos? (☐) Sim (☐) Não

Meio de publicação? _____

Tipos de texto? _____